

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Воронежский государственный технический университет»**

*На правах рукописи*

**ШУШАРИНА Елена Сергеевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ  
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**на соискание ученой степени**

**кандидата педагогических наук**

Научный руководитель -  
доктор педагогических наук,  
профессор Комарова Э.П.

Воронеж 2018

**Оглавление**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.....	17
1.1 Проблема формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев в научной литературе.....	17
1.2 Особенности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.....	38
1.3 Модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.....	57
Выводы по первой главе.....	83
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по формированию межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.....	85
2.1 Психолого-педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.....	85
2.2 Разработка технологии смешанного обучения как средства формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев.....	97
2.3 Опытно-экспериментальная работа по реализации модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.....	113
Выводы по второй главе.....	136
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	138
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	144
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	167

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** обусловлена расширением международного межкультурного взаимодействия с представителями других культур, вхождением России в мировое образовательное пространство. Задача расширения экспорта образовательных услуг признана одним из приоритетных направлений стратегического развития РФ «Международная кооперация и экспорт», что отражено также в проекте «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (до 2025 г.). В настоящее время в российских вузах обучаются студенты из зарубежных стран по различным программам предпрофессиональной подготовки, высшего и дополнительного профессионального образования, реализуются программы студенческого обмена, двудипломного образования, программы послевузовского обучения. Именно поэтому повышается интерес к проблемам формирования межкультурной компетенции, выражающийся не только в процессах культурной интеграции, но и в расширении информационного пространства, деловых и личных контактов.

В соответствии со стандартами высшего образования предъявляются требования к подготовке компетентного, творческого и саморазвивающегося специалиста, способного к участию в диалоге культур, культурной идентификации, готового к приобретению новых знаний. Задача формирования межкультурной компетенции студентов вузов нашла отражение в официальных документах (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 г.)», «Концепция формирования информационного общества в России», «Концепция информатизации образования», федеральная программа «Электронная Россия»). Это особенно актуально для студентов-иностранцев, так как способствует их вхождению в российскую образовательную систему и закладывает основы для успешного обучения в российских вузах.

Технология смешанного обучения студентов-иностранцев направлена на индивидуализацию обучения, создает предпосылки для саморазвития личности, предоставляет возможности для обогащения, накопления культурного опыта, формирования и развития межкультурной компетенции студентов-иностранцев, стимулирует их самостоятельность. В связи с этим проблема формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения является актуальной.

### **Степень разработанности проблемы.**

В современной научной литературе раскрыта сущность понятий «компетенция» и «компетентность» в исследованиях А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Е.Я. Коган, Э.П. Комаровой, А.К. Марковой, У.Р. Поршневой, Дж. Равена, С.Б. Серяковой, Д. Хаймса, А.В. Хуторского; описаны структурные компоненты компетенций и компетентностей, дана их классификация в исследованиях М.Я. Абахмана, П. Гордона, И.А. Зимней, Д.И. Иванова, Ю.Колер, Э.П. Комаровой, Н.В. Кузьминой, Р.П. Мильруда; изучены проблемы коммуникативной компетенции (А.М. Ерокин, И.П. Марченко, Л.А. Петровская, Дж. Штейнберг и др.); коммуникативного взаимодействия (В.Г. Гуранов, Н.В. Гришина, В. Зигерт и др.). Проблемы теории и практики коммуникации проанализированы в исследованиях Г.М. Андреевой, Ю.Н. Емельянова. Понятие межкультурной коммуникации раскрыто в работах Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Н.Н. Васильевой, А.Ю. Муратова, А.П. Садохина, Г.С. Трофимовой, А.Н. Утехиной, Э. Холл, Н.В. Янкиной и др.

Термин «межкультурная компетенция» вошел в научный оборот в 1970-1980 годах в Европе и США, его развивали М. Хаммер, У. Гудиканст, Р. Вайзман, Б. Рубен и др. В отечественной педагогике и психологии осмыслению понятия «межкультурная компетенция» посвящены работы Е.В. Волковой, Т.Г. Грушевицкой, М.Г. Корочкиной, Т.О. Руденко, А.П. Садохина, Н.С. Смирновой, С.В. Сороколетова, Т.А. Ткаченко, Н.С. Тырхеевой и др.

Проблема смешанного обучения стала предметом специальных исследований в работах зарубежных (Д. Бат, Дж. Борк, А. Гомес, М. Фалхфик,

Д. Хиггинс и др.) и отечественных ученых (Н.В. Андреева, А.С. Бугреева, А.В. Гришаева, М.Л. Кондакова, Е.В. Костина, Г.В. Кравченко, Т.И. Краснова, Д.Л. Матухин, Л.С. Никитина, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов и др.). Вместе с тем, проблема формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения считается недостаточно изученной, анализ научной литературы и образовательной практики позволил выявить ряд **противоречий** между:

- необходимостью формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев и недостаточной разработанностью теоретических положений, обосновывающих этот процесс;

- потенциальными возможностями технологии смешанного обучения студентов-иностранцев и недостаточным ее использованием в процессе формирования межкультурной компетенции;

- необходимостью оценки уровня сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев и не разработанностью критериев и показателей для диагностики их уровня.

**Научная задача** исследования заключается в разработке теоретических и практических положений формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость определили выбор темы исследования: «Формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения».

**Цель исследования** – разработка и экспериментальная проверка модели и педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

**Объект исследования** – формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

**Предмет исследования** - формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения в процессе изучения русского языка.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении, что формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения будет эффективным, если:

1. Уточнено содержание понятия «межкультурная компетенция», определена его структура, что позволит обоснованно разработать модель и выявить педагогические условия формирования данного феномена.

2. Выявлены особенности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев при обучении русскому языку, что позволит учесть их при разработке модели формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения.

3. Разработана и экспериментально проверена модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, которая будет выступать основой организации образовательного процесса в вузе.

4. Разработана технология смешанного обучения, способствующая эффективности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

5. Выявлены педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, способствующие эффективности данного процесса.

В соответствии с гипотезой, объектом, предметом и целью исследования были определены следующие **задачи**:

1. Уточнить содержание понятия «межкультурная компетенция» и определить ее структуру.

2. Выявить особенности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев при обучении русскому языку.

3. Разработать модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, экспериментально проверить эффективность ее реализации.

4. Разработать технологию смешанного обучения студентов-иностранцев, способствующую эффективному формированию межкультурной компетенции.

5. Выявить педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

**Методологическую основу исследования** составили следующие подходы:

– системный (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Г.П. Щедровицкий и др.) позволяет представить целостной совокупностью компоненты межкультурной компетенции студентов-иностранцев, разработать модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев в единстве и взаимосвязи всех ее составляющих (цели, принципов, условий, форм, методов, средств, этапов, уровней, результата), выявить поэтапное формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения;

– компетентностный (В.И. Байденко, И.Ф. Бережная, А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова, Э.Ф. Зеер, И.З. Зимняя, Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской и др.) раскрывает формируемую межкультурную компетенцию студентов-иностранцев не как комбинацию знаний и навыков, а как совокупность компетенций и качеств личности, позволяющих студенту-иностранцу решать задачи в профессиональной деятельности;

– личностно-ориентированный (Л.Г. Вяткин, Г.П. Корнев, В.В. Сериков и др.) раскрывает сущность взаимодействия преподавателя и студентов-иностранцев в процессе формирования межкультурной компетенции, условия процесса индивидуализации обучения с учетом применения технологии смешанного обучения;

– когнитивно-коммуникативный (И.Л. Бим, Э.П. Комарова, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.) позволяет раскрыть сущность и закономерности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения;

- контекстный (А.А. Вербицкий) представляет содержание процесса обучения студентов-иностранцев как квазипрофессиональную деятельность;
- культурологический подход, определивший исследование межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения в образовательном процессе вуза в контексте философского и психолого-педагогического осмысления феномена культуры (Г.А. Аванесова, А.А. Аронов, М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская и др.).

**Теоретической основой исследования** явились положения психологической теории личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.А. и А.В. Петровские и др.); проблемы личностно-профессионального становления будущего специалиста (А.И. Артюхина, Д.Е. Белова, Г.М. Белокрылова, И.Ф. Бережная, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Карпов и др.); теория и практика организации учебного процесса вуза на основе информационных и телекоммуникационных технологий (Р.П. Мильруд, В.П. Мозолин, А.В. Могилев, П.И. Образцов, Е.С. Полат, А.Ю. Уваров и др.); основные положения теории и практики коммуникации (Н.И. Архипова, Э.П. Комарова, Н.В. Муравьев, А.И. Садохин, Э. Холл и др.); межкультурной компетенции (Т.Г. Грушевицкая, Е.Д. Головлева, Л.С. Зникина, Э.П. Комарова, М.Г. Корочкина, Л.А. Новикова, А.П. Садохин, Т.А. Ткаченко, М.С. Тырхеева, В.П. Фурманова, И.Н. Халеева, М.Г. Эрнст, Н.Д. Усвят и др.); основные идеи смешанного обучения (Н.В. Андреева, Д. Бат, Дж. Борк, А. Гомес, Е.В. Костина, Т.И. Краснова, М.С. Никитина, Д.А. Матухин, Л.В. Рождественская, М. Фалхфик, Д. Хиггинс, Б.Б. Ярмахов и др.).

**Методы исследования:**

- теоретические: анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, систематизация материалов по проблеме исследования, прогнозирование, моделирование;
- эмпирические: опрос, педагогический эксперимент, методы математической статистики и обработки данных.



**Опытно-экспериментальная база.** Исследование осуществлялось на базе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», АНОО ВО «Воронежский институт высоких технологий».

**Основные этапы исследования.** Исследование проводилось с 2011 по 2017 гг. и включало в себя три этапа.

**Первый этап (2011-2012)** – в ходе анализа научных источников и опыта работы в высших учебных заведениях выявлялась степень разработанности проблемы межкультурной компетенции студентов-иностранцев, в результате чего была уточнена тема диссертационного исследования, обосновывалась актуальность проблемы, разрабатывался понятийный аппарат, определялись объект, предмет, задачи и гипотеза исследования.

**Второй этап (2013-2014)** – разрабатывалась модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения; разрабатывалась технология смешанного обучения; выявлялись педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения; осуществлялось проведение опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

**Третий этап исследования (2015-2017)** – окончание опытно-экспериментальной работы; обобщение и систематизация результатов теоретической и экспериментальной работы; проверка основных положений гипотезы, оформление результатов исследования.

**Научная новизна результатов исследования:**

– уточнено содержание понятия межкультурной компетенции студентов-иностранцев, которая рассматривается нами как интегративная характеристика личности студента-иностранца, способного успешно общаться с представителями других культур, включающая знание и понимание национально-культурных различий и традиций, систему ценностных доминант, восприятие привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, обеспечивающая его

готовность понимать, уважать и продуктивно использовать культурные стереотипы, готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной среде;

– выявлены особенности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев при обучении русскому языку: обучение в условиях языковой среды преподавателем-носителем языка и культуры, обучение в диалоге культур; принадлежность к разным религиозным конфессиям; обучение в поликультурной группе, необходимость взаимодействия не только с русскими, но и другими иностранными студентами; невключенность студентов в контекст евразийской культуры, незнание культурно-исторических реалий России, Европы и Азии;

– разработана модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев, включающая цель, методологический подходы, принципы, структурные компоненты межкультурной компетенции, содержательный, процессуальный, диагностический блоки, педагогические условия;

– разработана технология смешанного обучения студентов-иностранцев в процессе формирования межкультурной компетенции, которая включает следующие структурные блоки: содержательный (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство); процессуальный (основные этапы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев, формы, методы, средства); диагностический, включающий критерии, уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев. Это интеграция очного обучения в аудитории, обучения в сотрудничестве (преподаватель, электронное обучение) и самостоятельного обучения;

– выявлены педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, которые способствуют эффективности данного процесса.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в разработку теории обучения в высшей школе – расширено представление о межкультурной компетенции студентов-иностранцев, описана технология смешанного обучения. Разработанная модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения способствует эффективной организации учебного процесса. Определены педагогические условия, при которых данный процесс происходит эффективно.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что разработанная технология смешанного обучения направлена на формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев, она включает содержательный, процессуальный и диагностический блоки, способствует эффективной организации учебного процесса и реализуется в учебном процессе Воронежского государственного технического университета, Воронежского института высоких технологий в ходе обучения студентов-иностранцев из арабских и африканских стран. Разработанный диагностический инструментарий позволяет эффективно оценить уровень сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

Самостоятельное практическое значение имеет учебное пособие «Обучающий потенциал русской культуры в процессе формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения», которое может быть использовано в различных высших учебных заведениях, реализующих программы подготовки студентов-иностранцев, в процессе формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

**Достоверность научных результатов и выводов** диссертационной работы обеспечивается исходными методологическими положениями, связанными с системным, компетентностным, личностно-ориентированным, когнитивно-коммуникативным, культурологическим подходами; сочетанием выбранных методов, цели, задач и предмета исследования; подтверждением выбранной

гипотезы, использованием математических методов для обработки статистических данных педагогического эксперимента.

**Личный вклад** соискателя состоит в участии соискателя во всех этапах исследовательского процесса, в получении исходных эмпирических данных, научных экспериментах, апробации результатов исследования, обработке и интерпретации экспериментальных данных, полученных лично автором, подготовке основных публикаций по выполненной работе.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Межкультурная компетенция студентов-иностранцев рассматривается как интегративная характеристика личности студента-иностранца, способного успешно общаться с представителями других культур, включающая знание и понимание национально-культурных различий и традиций, системы ценностных доминант, восприятие привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, обеспечивающих его готовность понимать, уважать и продуктивно использовать культурные стереотипы, готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной среде.

Структурными компонентами межкультурной компетенции являются:

*когнитивный* (знание и понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом);

*аксиологический* (знание ценностных доминант разных национальных культур, понимание ценностного основания национальных убеждений, традиций);

*лично-операциональный* (умение взаимодействовать с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания, умение моделировать ситуации, а также операции и действия, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, владение культурой критического мышления, умение сотрудничать с представителями другой культуры);

*оценочно-рефлексивный* (умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, саморефлексия, адекватная самооценка).

2. Особенности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев при обучении русскому языку:

- обучение в условиях языковой среды преподавателем-носителем языка и культуры, обучение в диалоге культур;
- принадлежность к разным религиозным конфессиям;
- обучение в поликультурной группе, необходимость взаимодействия не только с русскими, но и иностранными студентами из разных стран;
- невключенность студентов в контекст евразийской культуры, незнание культурно-исторических реалий России, Европы и Азии.

3. Модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения включает цель, методологические подходы: системный, компетентностный, личностно-ориентированный, когнитивно-коммуникативный, контекстный, культурологический), принципы (доминирования проблемных ситуаций, сотрудничества, студентоцентрированной направленности, аутентичности, проблемности), структурные компоненты межкультурной компетенции (когнитивный, аксиологический, личностно-операциональный, оценочно-рефлексивный), содержательный блок (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство), процессуальный блок (этапы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев), диагностический блок (критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев: низкий, средний, высокий), педагогические условия.

4. Технология смешанного обучения включает следующие структурные блоки: содержательный (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство); процессуальный (основные этапы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев, формы,

методы, средства); диагностический, включающий критерии, уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

Реализация технологии смешанного обучения предполагает три этапа.

*Первый этап* - организация работы в аудитории в режиме face-to-face; способствует формированию межкультурной ценностной ориентации, подразумевающей знакомство с новыми культурными реалиями и ценностями, обеспечение взаимной культурной толерантности.

*Второй этап* - организация работы в режиме online, включающей использование электронных ресурсов; способствует межкультурному ценностному самоопределению студента в межкультурной коммуникации, определяемому в данном контексте как готовность человека строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью; как способ взаимодействия студентов-иностранцев и преподавателей, обеспечивающий взаимную культурную адаптацию.

*Третий этап* - организация самостоятельной работы, включающей работу с электронными ресурсами; способствует достижению межкультурного ценностного взаимодействия, обеспечивающего взаимное культурное принятие.

Формы:

- работы в режиме face-to-face: лекции, практические занятия, конференции, деловые и ролевые игры, экскурсии;
- работы в режиме online: телеконференции, общение по скайпу, дискуссии на форуме, в чате, веб-квесты.

Методы: поисковый, эвристический, поэтапного формирования умственных действий, информационного ресурса, коучинга.

Средства: учебное пособие, компьютерно-информационные средства представления информации, подкасты и видеоматериалы, мультимедиапрезентации.

5. Педагогические условия, способствующие формированию межкультурной компетенции студентов-иностранцев, включают: учет личностных особенностей студентов-иностранцев, мотивационную готовность

студентов-иностранцев к формированию межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента-иностранца в процессе формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения, поэтапное формирование межкультурной компетенции с использованием технологии смешанного обучения, создание преподавателем благоприятного эмоционального климата при формировании межкультурной компетенции у студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные результаты исследования обсуждались на международных научно-практических конференциях и симпозиумах: 9-ой, 11-ой Международных научно-практических конференциях «Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете» (Санкт-Петербург, 2009, 2011); Международной научно-практической конференции «Интернационализация современного российского образования» (Воронеж, 2010); Международной научно-практической конференции «Педагогика XXI века: стандарты и практики» (Липецк, 2016); III Международной научно-практической конференции «Развитие личности как стратегия современной системы образования» (Воронеж, 2016); I, II, III, IV, V, VI, VII Международных научно-практических конференциях «Антропоцентрические науки: инновационные взгляд на образование и развитие личности» (Воронеж, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018); Международном научно-методическом симпозиуме «Лемпертовские чтения XX» (Пятигорск, 2018). Диссертация обсуждалась на заседаниях кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета, научных семинарах кафедры межкультурных коммуникаций, заседаниях учебно-методического совета Воронежского института высоких технологий в 2012-2017 гг.

Результаты диссертационного исследования отражены в 22 публикациях, в том числе 4 – в журналах, входящих в реестр ВАК РФ.

**Структура диссертационной работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 217 наименований, и трех приложений. Текст содержит 8 таблиц и 9 рисунков.



# **Глава 1. Теоретические аспекты формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения**

## **1.1 Проблема формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев в научной литературе**

Повышение интереса к проблемам межкультурной коммуникации в современном мире очевидно. Оно связано с процессами глобализации, выражающимися не только в процессах бизнес-интеграции, но и расширении информационного пространства, развитии информационных технологий, расширении деловых и личных контактов.

Понятие межкультурной компетенции рассматривается как ключевое многими авторами в исследованиях по межкультурной коммуникации, и актуальность её формирования отмечается в работах Н.Н. Васильевой, А.Ю. Муратова, А. Портера, Ю. Рот А.П. Садохина, Г.С. Трофимовой, А.Н. Утехиной, Н.В. Янкиной и других авторов. Специальные исследования по межкультурной компетенции и компетентности раскрывают тему формирования этих компетентностей/компетенций у студентов в рамках образовательного процесса в вузе.

«Подготовка студентов-иностранцев предполагает разработку методологических основ формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения, обеспечивающей развитие показателей в структуре профессиональной готовности к межкультурному взаимодействию. Знание особенностей национальных культур, восприятие их как равноценных и уникальных способствуют гармонизации этнокультурных и межконфессиональных отношений, позволяя предупреждать межнациональные конфликты. Таким образом, в современных условиях развития нашего

государства в интересах повышения качества подготовки студентов-иностранцев к профессиональной деятельности необходимо формировать межкультурную компетенцию» [175, с. 196].

Следует отметить, что образовательный процесс, реализуемый в высшей школе, всегда регламентирован нормативными документами, в которых прописаны требования, предъявляемые к профессиональной подготовке будущих специалистов, к которым относятся инициативность, глубокие профессиональные знания и умения, коммуникабельность, способность к гибкому применению накопленного опыта, к непрерывному саморазвитию. В процессе получения высшего образования студент должен овладеть комплексом необходимых компетенций, которые будут способствовать эффективному освоению будущей деятельности, стимулируя тем самым развитие профессиональных мотивов [14,78]. Так, в государственных стандартах высшего образования обозначены компетенции будущего специалиста, которыми студент должен овладеть, изучая ту или иную дисциплину в вузе. Очевидно, что реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании будет способствовать подготовке квалифицированного, конкурентоспособного на рынке труда специалиста, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Состояние, содержание и структура высшего образования определяются, в первую очередь, состоянием педагогической науки и практики, содержащих научное обоснование тех или иных преобразований в этой сфере. В таких условиях особо актуальной для высшей школы становится проблема формирования межкультурной компетенции.

Нередко понятие межкультурной компетенции связывают с таким широкомасштабным процессом, как межкультурная коммуникация [63]. «Впервые понятие межкультурной коммуникации было сформулировано в работе Э. Холла и Г. Трейдера «Культура и коммуникация. Модель анализа» в 1954 году. Межкультурная коммуникация – область, изучающая взаимодействие индивидов с различными образцами исторически производного поведения, межкультурная

коммуникация – взаимодействие сторон с разным опытом, межкультурная коммуникация – это такой вид коммуникации, в котором отправитель и получатель принадлежат разным культурам. Э. Холл дает общий анализ взаимосвязи коммуникации и культуры, при этом происходит: а) сдвиг от однокультурного фокуса к би-культурному сопоставлению, б) понятие культуры с макроуровня может переходить к микроуровню, в) обозначена связь культуры с коммуникативным процессом, г) установлена роль культуры во влиянии на человеческое поведение» [199, с. 99]. Таким образом, в основе межкультурной коммуникации лежит идея о взаимодействии базовых элементов культуры: ценностей, норм, установок, языковых кодов, концептов.

В психолого-педагогической литературе межкультурная коммуникация рассматривается с нескольких точек зрения. В ряде исследований межкультурная коммуникация предстает как, прежде всего, взаимодействие культур (Е.Д. Головлева, Т.Г. Грушевицкая, М.Г. Корочкина, А.В. Новицкая, А.П. Садохин и др.). В этих исследованиях межкультурная коммуникация рассматривается как процесс непосредственного взаимодействия культур при несовпадающих национальных стереотипах мышления и поведения, что оказывает существенное влияние на отношения коммуникантов. В других исследованиях межкультурная коммуникация характеризуется как взаимодействие представителей культур (Н.В. Филиппова, И.П. Попова). Ряд исследователей подчеркивают необходимость «адекватного взаимопонимания», делая акцент на эффективности коммуникации [31]. Д. Б. Гудков и Н. Н. Трошина под межкультурной коммуникацией понимают общение людей, являющихся носителями разных культур. Если Н.Н. Трошина рассматривает межкультурную коммуникацию как «общение носителей разных культур (и обычно разных языков)» [157, с. 66], то Д.Б. Гудков определяет межкультурную коммуникацию как «общение языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам» [45, с. 51]. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез под межкультурной коммуникацией понимают «процесс общения участников диалога» [35, с. 67], подчеркивая, что обмен информацией является важной

характеристикой межкультурной коммуникации. Приведенные взгляды исследователей сводятся к тому, что одни из них акцентируют внимание на коммуникативной составляющей процесса межкультурной коммуникации, выделяя в этом понятии именно общение людей и обмен информацией, а другие – на культурном взаимодействии, при котором под межкультурной коммуникацией понимается взаимодействие представителей разных культур, которые лишь репрезентируются разными языковыми системами.

Педагогическая интерпретация межкультурной коммуникации предполагает развитие способности понимать общее и различное между родной и неродной культурами в целях совершенствования свойств межкультурно ориентированной личности. «Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами» [40, с. 67]. Все точки зрения на сущность межкультурной коммуникации сходятся в едином смысловом центре – идее взаимодействия коммуникантов, принадлежащих к разным языковым и культурным общностям. Участники коммуникации осознают факт инокультурности партнера. Таким образом, межкультурная коммуникация – это комплекс специфических актов взаимодействия людей - носителей разных языков и культур.

«Исследователь Н.С. Смирнова справедливо указывает, что межкультурная коммуникация успешна тогда, когда мнения и суждения относительно чужой культуры находят подтверждение у ее представителей» [142, с. 14]. С нашей точки зрения – это основополагающее положение, потому что в противном случае, при отсутствии подтверждения мнений и суждений носителями культуры, действуют стереотипы и предрассудки. Исследование процессов межкультурной коммуникации имеет большое значение для образовательной практики, так образование является мощным каналом культуры.

В рамках рассматриваемого вопроса важно отметить, что понятие «межкультурная коммуникация» коррелирует с понятием «международная компетенция» по следующим признакам:

- наличию культурной идентичности по критериям нормативного поведения и признанных ценностей в культурном сообществе;
- использованию усвоенных культурных норм и правил поведения с целью изучения представителей другой культуры изнутри, выбору поведенческой стратегии в соответствии с национальными нормами, привычками, традициями;
- изучению культурных норм и принципов, которые при анализе культуры труда находятся в исчезающем индивидуальном постиндустриальном мире;
- владению методами и инструментами культурного сообщества;
- пониманию и осознанию возникающих потребностей рынка труда, и достижению эффективной работы с этническими группами и национальными меньшинствами как в своей стране, так и за рубежом;
- активному участию в организации и проведении международных мероприятий и др.

«Понятие «межкультурная компетенция» имеет тесные взаимосвязи с понятием «межкультурное взаимодействие». Последнее выступает основным способом постижения картины мира другой нации, который используют специалисты из разных культур, при этом их взаимодействие в данном случае выступает как влияние, воздействие друг на друга в рамках реализации профессиональной деятельности» [95]. «Ключевыми моментами при таком роде взаимодействия являются: культура общения, культура творчества, правовая культура, культура управления, культура поведения в условиях профессиональной деятельности, речь и речевая культура, культура потребления, политическая культура, информационная культура, этическая культура, профессиональная культура; культура труда и быта, культура риска, научно-техническая культура, культура самореализации, нравственная культура и др.» [41, с. 117].

При рассмотрении проблем, возникающих в процессе межкультурной коммуникации, особо важной является проблема «своего», «другого» и «чужого». Незнакомое и неизвестное часто воспринимается индивидуумом как альтернатива «своему». Однако, если человек к какому-либо явлению, не принадлежащему к

его культуре, относится вне оценочных категорий «хорошо-плохо», то это рассматривается как позиция «другого». Исходя из этого, исследователи считают, что в межкультурном взаимодействии имеются две основные бинарные оппозиции: «свой-чужой» и «свой-другой». Именно оппозиция «свой-другой» исключает возможность конфликта, и при ней возможен межкультурный диалог. Концепт «свой-чужой» является базовым в культуре. Н.Л. Мишатина утверждает, что «в основе диалога культур – моделирование ключевого концепта национального мировоззрения и мироощущения «свои-чужие» (с заменой имени базового концепта «свои-чужие» на «мы-другие»). Речь идет, во-первых, о представлении «своих», о месте среди «других» (оппозиция «мы»-«другие»), во-вторых, об осознании своих национально-культурных ценностей как отражения ментальности» [105, с. 37]. В Индии, избавившись от колониального господства Англии, не думают отказываться от английского языка и литературы. А в бывших советских республиках иная ситуация. В таких случаях, «чужой» – это человек, который является носителем национальной культуры, не принимаемой из-за стереотипов восприятия. Следует также иметь в виду, что методологические схемы осмысления отношения «свой-чужой» таковы: представление о «своем» возникает на базе выявления отличий от «чужих», но на наш взгляд, в основе (идеале) должен стоять принцип дифференциации «свой-чужой» – для сравнения, но не для отторжения. Человек, лишь сталкиваясь с непохожим национально-культурным миром, в том числе в его повседневном бытовании, задумывается об отличиях и их причинах, пытается их понять.

Для более глубокого понимания исследуемой проблемы необходимо обратиться к рассмотрению понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке с целью устранения двусмысленности их употребления применительно к проблеме проводимого нами исследования.

«В зарубежной литературе существуют два варианта термина («competence», «competency»), между которыми нет однозначного смыслового отличия. Под обоими подразумевают «углублённое знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению

деятельности», единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью и т.д.» [186,191,195]. «В зарубежной педагогической, психологической и методической литературе термины «competence» и «competency» могут означать и отдельную способность, и сертифицированное умение, и совокупность знаний, умений и навыков, и эффективное выполнение действия, и готовность к выполнению действия» [189, с. 56]. В русском языке это понятие разделилось, и за терминами «компетенция» и «компетентность» закрепились близкие по смыслу, но употребляемые в разных контекстах понятия.

Ряд отечественных ученых (А.П. Садохин, А.В. Хуторской и др.) [136,165] считают необходимым развести понятия «компетенция» и «компетентность». Они приходят к выводу, что «понятие «компетенция» выражает содержание того или иного вида деятельности, а понятие «компетентность» – совокупность качеств личности, необходимых для реализации этого содержания. <...> Исходя из этого, мы рассматриваем компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности, а компетенцию – как совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности индивида» [136, с. 132]. То есть, с позиций компетентного подхода, компетенция есть цель образования. Компетентность – обобщенные способности личности и результат образования.

В отечественной психолого-педагогической литературе некоторые авторы рассматривают эти понятия как тождественные, подчеркивая их практическую направленность [27,37], другие – разделяют их.

«И.А. Зимняя понимает под компетенцией некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека» [61].

«А.В. Хуторской под компетенцией понимает социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

Компетентность, с его точки зрения, это – владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально- и личностно-значимой сфере» [165, с. 61].

«У. Р. Поршнева, отделяя понятие «готовность к осуществлению действия» от понятия «эффективное осуществление действия», определяет профессионально значимую компетенцию как способность и готовность к мобилизации декларативных и операциональных знаний, умений и качеств, необходимых для решения конкретной задачи, осуществлению действий, обеспечивающих ориентировку в профессиональной деятельности, а также готовность к овладению этой деятельностью, а профессиональную компетентность – как конечную цель профессиональной подготовки и дальнейшего самосовершенствования, как высокий уровень реализации компетенций, способность эффективно выполнять деятельность» [129, с. 21].

Компетентность, по мнению Р.П. Мильруда, — это сложный личностный ресурс, дающий возможность успешного взаимодействия со средой и предполагающий наличие необходимых для этого компетенций [103].

Понятия «компетенция» и «компетентность» также трактуются и в работах других авторов (компетенция – знания в определенной сфере, круг вопросов, компетентность – индивидуальная качественная характеристика личности, высокая степень овладения той или иной сферой) [68,172].

Как подчеркивает А.А. Вербицкий, само понятие компетентности, являющееся ключевым в рамках компетентностного подхода, есть ядро и центральное понятие в образовательной системе, поскольку данное понятие, во-первых, совмещает в себе теоретическую и практическую стороны образования, во-вторых, интерпретирует результат образования на выходе, в - третьих, объединяет в себе несколько однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам образования [28].

Исходя из проведенного терминологического анализа понятий «компетенция» и «компетентность» сделаем вывод, что компетентность является



категорией, которая характеризует личность (личностная категория), а компетенция — это обобщенная единица учебной программы. В таблице 1.1 представлена корреляция между рассматриваемыми терминами с позиций цели и результата.

Таблица 1.1 - Корреляция терминов «компетенция» и «компетентность»

<b>Компетенция</b>	<b>Компетентность</b>
<i>Цель образования</i>	<i>Результат образования</i>
Совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности	Совокупность качеств личности и ее способности
Содержание вида деятельности	Умение и готовность личности к определенным действиям и операциям
Общая способность к действию в конкретной ситуации	Личностное отношение к предмету деятельности

Сопоставление понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет выявить сущность и особенности еще одного понятия - межкультурная компетенция.

Термин «межкультурная компетенция» появился в работах ученых 70-80-х годах XX века в Европе и США. Существуют «два основных подхода к изучению межкультурной компетенции: хронологический и тематический. В основе концепций российских исследователей в основном лежит хронологический подход. Для анализа европейских и американских моделей наиболее продуктивен тематический подход» [136, с. 127].

До сих пор не существует единого определения межкультурной компетенции, что объясняется многоаспектностью и многосторонностью данного понятия. Подходы ученых к интерпретации межкультурной компетенции могут быть условно поделены на несколько групп. Первая группа ученых (Н.С. Тырхеева) придерживается мнения, что межкультурная компетенция представляет собой особый комплекс знаний и умений, качеств, способностей человека. «Овладение межкультурной компетенцией предполагает владение

целым комплексом знаний (не только о языке и культуре, но и о самом процессе межкультурного общения), формирование специальных способностей и умений межкультурного общения, воспитания особого отношения к собеседнику и процессу общения» [158, с. 92]. Об этом же пишет М.В. Плеханова: «Межкультурная компетенция представляет собой сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной деятельности и поведения коммуниканта в условиях межкультурного взаимодействия» [126, с. 23]. Вторая группа ученых (Н. Е. Яковлева) предлагает формулировать особенности межкультурной компетенции с позиции сугубо личностных доминант: «Под межкультурной компетенцией понимается способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации» [183, с. 36]. Аналогичной точки зрения придерживается Ю.Л. Вторушина: «Межкультурная компетенция – это основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивных для обеих сторон результатов общения» [34, с. 20].

Важным представляется рассмотрение понятия межкультурная компетентность как результата формирования межкультурной компетенции. В зарубежной науке термин «межкультурная компетентность» появился в начале 1970-х гг., когда межкультурная коммуникация стала формироваться как отдельное и самостоятельное направление. В рамках, происходящих в то время социальных преобразований, стали актуальными вопросы, связанные с формированием адекватного отношения к представителям другой национальности, уважительного отношения к ее ценностям и культурному наследию, преодолением этностереотипов, культуроцентризма. Согласно этим положениям, межкультурная компетентность предстает как совокупность аналитических и стратегических способностей, позволяющих эффективно взаимодействовать с носителями других культур и призванных расширить представление человека как о его собственной культуре, так и обо всем

многообразии культурного опыта человечества. Таким образом, межкультурную компетентность определяет комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно решать поставленные коммуникативные задачи в процессе межкультурного общения и взаимодействия.

«Формирование межкультурной компетентности предполагает готовность субъекта к взаимодействию с другими системами ценностной ориентации и основывается на уважении разных культурных ценностей» [67, с. 162]. Межкультурную компетентность можно определить как способность и готовность к эффективной реализации этнокультурных различий в процессе личностного и социального взаимодействия коммуникантов, принадлежащих к разным культурным общностям.

В западной культурной антропологии межкультурную компетентность принято рассматривать, во-первых, как способность формировать чужую культурную идентичность, которая предполагает знание норм, ценностей, языка, стандартов поведения культуры. При этом основной целью процесса коммуникации выступает усвоение большого количества информации и адекватное восприятие чужой культуры. Во-вторых, как способность достичь взаимопонимания при установлении контакта с представителями иной культуры. «Так, Н.С. Смирнова отмечает, что межкультурная компетентность описывает способность организовывать процесс межкультурного взаимодействия таким образом, чтобы совместный поиск продуктивного решения проблем происходил в обстановке взаимного уважения и согласия, исключающего любого рода непонимание» [142, с. 56].

А.П. Садохин утверждает, что межкультурная компетентность есть интеграционная совокупность знаний, навыков и умений, с помощью которых человек осваивает чужую культуру, общается с представителями других стран на быденном и на профессиональном уровне [136]. Автор полагает, что исходя из разделения, которое сложилось в западной науке в последней четверти XX века, межкультурная компетенция предстает перед нами в двух аспектах: как способность сформировать в себе чужую культурную идентичность, что

предполагает знание не только языка, но и ценностно-нормативных стандартов поведения другого коммуникативного общества, эта задача чаще всего стоит в процессе аккультурации, и как стремление достичь успеха при контактах с представителями инокультурной среды.

Т.О. Руденко трактует понятие межкультурной компетентности в рамках историко-педагогического процесса и определяет ее «как смысловую границу исследования процесса ее формирования в рамках историко-педагогического процесса» [134, с. 53].

«Согласно С.В. Сороколетову, межкультурная коммуникативная компетентность – это основанная на знаниях, умениях и опыте межкультурного общения способность, позволяющая осуществлять межкультурную коммуникацию в стиле сотрудничества, соответственно с уровнем своих ценностей, включающая также индивидуальные личностные характеристики — открытость, толерантность, эмпатию, взаимопонимание, гибкость мышления» [145, с. 23].

Межкультурная компетентность сегодня реализуется как способность ведения успешного межкультурного диалога и определяется характеристиками эффективности международного сотрудничества. Критериями продуктивности межкультурного взаимодействия и владения основами межкультурной компетентности является успешная профессиональная деятельность в условиях чужой культуры, готовность к ведению конструктивного диалога с представителями чужой культуры, включающая знание языка, ценностных доминант инокультурного общества, социально значимых норм поведения. Межкультурная компетентность, включающая когнитивные, эмоциональные и деятельностные аспекты, выступает как необходимая профессиональная характеристика сотрудников и руководителей разных сфер деятельности.

В результате проведенных исследований были выделены следующие компоненты межкультурной компетентности [13,36,38,56,103,141,163]:

- Коммуникативная компетенция, которая раскрывается через способность овладеть средствами изучаемого языка, реализовать речевую деятельность в

зависимости от поставленных целей и ситуации общения в той или иной сфере деятельности. Основу коммуникативной компетенции составляет комплекс умений, который позволяет принимать участие в коммуникативной деятельности.

- Дискурсивная компетенция подразумевает под собой использование определенных стратегий с целью конструирования и интерпретации текста.

- Прагматическая компетенция реализуется через умение вступить в коммуникативную деятельность с другими людьми, а также способность изменять свою коммуникативную стратегию в зависимости от ситуации общения.

- Лингвистическая (лингвокоммуникативная, языковая) компетенция – «владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные в устной и письменной форме; способность производить и интерпретировать значимые высказывания, которые построены по нормам соответствующего языка и несут конвенциональные значения, которые им обычно приписывает носитель языка» [13, с. 18].

- Речевая (иллокутивная) компетенция реализуется посредством высказывания мнений и взглядов с помощью речи, что обеспечивает возможность организовывать и осуществлять речевое действие или реализовывать коммуникативное намерение.

- Социокультурная компетенция подразумевает «знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения; осознанность социокультурных контекстов, обеспечивающая возможность не только участвовать в межкультурной коммуникации, но и пользоваться языком на уровне его носителя, то есть стать языковой личностью, умеющей организовать свое речевое поведение в соответствии не только с нормами изучаемого языка, но и с культурой его носителей» [там же, с. 19].

- Социолингвистическая компетенция – осведомленность об условиях, которыми детерминируются языковые формы и манера выражения, таких как:

среда, отношения между коммуникантами, коммуникативная интенция и др. Это отношения между лингвистическими сигналами и их контекстуальным или ситуативным значением (то есть значением, которым владеет носитель языка).

- Страноведческая (культурно-страноведческая) компетенция – осведомленность об исторических, географических и национальных особенностях страны изучаемого языка. Страноведческая компетенция включает и лингвострановедческий компонент, что предполагает знание и правильное использование таких иноязычных слов и выражений, которые обозначают реалии, которых нет в родной культуре.

- Регулятивная компетенция предполагает формирование умений управления собственным поведением. Она включает целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексию.

Межкультурная компетентность должна включать в себя и этнокультурную компетенцию, предполагающую наличие «культурного комплекса» из этнического самосознания, этнической идентичности, культурных ценностей родной и изучаемой культур [35].

Однако необходимо отметить, что в работах авторов наблюдается тавтология или излишняя детализация некоторых компонентов межкультурной компетентности. В частности, коммуникативная компетенция по своему содержанию предполагает наличие дискурсивного, стратегического, прагматического и лингвистического компонента [89]. Регулятивная компетенция, включающая оценку результатов деятельности и рефлексию, по своему содержанию идентична аутокомпетенции. Поэтому представляется целесообразным выделить следующие укрупненные структурные компоненты межкультурной компетентности: лингвокоммуникативную, социокультурную компетенцию и аутокомпетенцию [138,143].

Исходными положениями для определения компонентов формирования межкультурной компетентности обучающихся явились: знаниево-ориентировочная основа, ценностно-смысловая устремленность, операциональная

основа профессионализма, индивидуальный стиль деятельности. (Л.М. Митина). Был выделен состав и основные характеристики межкультурной компетентности студентов-иностранцев:

- Лингвокоммуникативная компетенция включает лингвистический, коммуникативный, прагматический, стратегический и дискурсивные компоненты.

- Социокультурная компетенция включает социальный, культурный и страноведческий компоненты. Социокультурная адаптация, заключающаяся в умении свободно ориентироваться в новой культуре и обществе, решать повседневные проблемы в семье, быту, учебе, также является одной из задач обучения иностранцев в российских вузах.

- Этнокультурная компетенция предполагает овладение культурой своего народа и народа изучаемого языка, формирование представлений о многообразии культур и воспитание этнотолерантности.

- Аутокомпетенция предполагает владение технологиями преодоления профессиональных деструкций, высокий уровень рефлексии и самопроверки.

Многие исследователи, сближая понятийное поле межкультурной и социокультурной компетенций, рассматривают социокультурную компетенцию как часть межкультурной компетенции. «А.П. Садохин понимает межкультурную компетентность как социокультурное качество личности, необходимое для ее адаптации к инокультурным условиям, для успешного и эффективного межкультурного общения, совместной деятельности и сотрудничества с носителями иных культур» [136, с. 45].

Компетенции непосредственно рассматриваются как близкие, но различия обнаруживаются в конечной специфике знаний, способностей (навыков) и умений (ЗНУ) которыми владеет человек и непосредственно применяет эти знания, способности и умения в ценностных ориентациях, установках и мотивациях.

Обычно социокультурная компетенция определяется в том, как говорящий (слушающий) непосредственно оперирует ЗНУ в ходе непосредственного порождения или непосредственного восприятия иноязычных речевых произведений; как он опосредованно владеет способами применения языка

(правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения и т.д.), а также в тех способностях и качествах, которые могут быть развиты в процессе межкультурной коммуникации.

Межкультурная компетенция проявляется в оперировании ЗНУ на всех уровнях (в том числе и невербальном), сначала для самоопределения и ориентации в межкультурной среде, а затем - для достижения взаимодействия и взаимопонимания в межкультурной среде, то есть достижения культурного ассоциирования. Межкультурная компетенция предполагает знание не только фактов культуры, но и ценностных доминант, ценностного основания инокультурного общества, а также умения эффективного взаимодействия с его представителями. В результате формирования межкультурной компетенции снимается оппозиция «свой-чужой», что способствует преодолению этностереотипов и культурантропоцентризма, формированию толерантного отношения к представителям других культур. Опыт показывает, что перестроить собственное мышление значительно труднее, чем выучить те или иные лингвистические формы. Межкультурная компетенция непосредственно опирается на знания о культуре, на умение использовать эти знания и на соответствующие личностные качества, полученные в результате развития компетенции, ставит целью не только общение, а умение жить в поликультурной среде.

В рамках осмысления проблемы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев важно научить их принимать ценности иной культуры, осознавать культурную ценность новых явлений. Данный процесс зачастую сопровождается несовпадениями национально-культурных традиций, опыта и ценностных доминант. «Тогда, по словам Т.Г. Грушевицкой, возникает понятие «чужой» со своими характерными признаками и свойствами: чужой как незнакомый, иностранный, находящийся за границами родной культуры; чужой как странный, необычный, контрастирующий с обычным и привычным окружением; чужой как незнакомый, неизвестный и недоступный для признания;



чужой как сверхъестественный, всемогущий, перед которым человек бессилен; чужой как зловещий, несущий угрозу для жизни» [43, с. 45].

Из этого следует, что понятие «чужой» включает в себя многочисленные аспекты того, что находится за рамками привычных и само собой разумеющихся вещей. Противоположное ему понятие «свой» подразумевает явления окружающей действительности, которые привычны и знакомы человеку. Процесс соприкосновения двух культур при этом неизбежно сопровождается явлениями конфронтации, противоборства, отстаивания «своего» и непринятия «чужого», что приводит к возникновению проблем, а зачастую и конфликтов в межкультурном общении.

В трудах социалингвистов можно найти причины, способствующие возникновению проблем межкультурного общения [3,50,64]:

- наличие определенного набора культурных ценностей, которые разнятся в разных странах или характерны для определенной социальной группы;
- наличие многообразных социальных функций, которые выполняет человек, находясь в обществе, в связи с чем, человек выполняет и разные социальные роли, занимает разное социальное положение; человек является включенным одновременно в несколько социальных групп, что осложняет формирование социальных ценностей;
- преобладание доминирующей идеологии, разделяемой всеми членами культурной группы.

С точки зрения зарубежных исследователей [189,195,203,217], указанные выше причины являются основанием для выбора поведенческой стратегии относительно представителей каждой культурной группы. В рамках образовательного процесса интересным представляется рассмотрение основных положений теории «относительности восприятия», с точки зрения которой, можно объяснить, как происходит межкультурная коммуникация. Основные положения данной теории сводятся к следующему:

- поведение человека необходимо интерпретировать с учетом его субъективного опыта;

– у представителей каждой культуры имеется культурное наследие предков, интериоризируя которое, человек является способным к выстраиванию своего личного пути развития, приобретающего для него определенный смысл в данной культуре;

– эффективная межкультурная коммуникация возможна при условии, восприятия ситуация с позиции представителей другой культуры.

«Зарубежными специалистами также разработаны правила, следование которым позволяет осуществить компетентное межкультурное общение: хорошо знать себя и собственную культуру, быть терпеливым, внимательно слушать собеседника, наблюдать ситуацию и не делать поспешных выводов, спокойно переносить неопределенные ситуации и сохранять способность принимать решения, чаще обращаться за информацией и советами к компетентным источникам, тщательнее взвешивать свои решения, проявлять искреннюю любознательность ко всему новому и необычному, получать как можно больше информации о культуре своих партнеров, проявлять стремление к изучению и пониманию инокультурных перспектив, признавать собственные ошибки, избегать недоразумений, находить средства и пути общения с инокультурными партнерами по самому широкому кругу вопросов» [208, с. 58]. По мнению специалистов, перечисленные правила позволяют эффективно управлять процессом межкультурного общения, достигать поставленных целей, адекватно интерпретировать информацию от представителя иного культурного сообщества, приобретать новые культурные знания. Таким образом, в процессе межкультурного общения важную роль межкультурная компетенция личности.

Межкультурная компетенция - «это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях межкультурного общения» [4, с. 42]. Межкультурной компетенцией непосредственно обладает языковая личность, хорошо владеющая иностранным языком. Межкультурная компетенция имеет своей целью формирование свойств и качеств языковой личности, которые способствуют освоению чужой культуры, при этом, не утрачивая собственной культурной идентичности. Межкультурная компетенция формируется при

условии реализации принципа взаимного уважения, преодоления культурных барьеров, терпимости к культурным различиям, кооперации, в рамках реализации межкультурного общения в образовательном процессе, где студент-иностранец выступает как субъект в диалоге культур. В проведенных психологических исследованиях была установлена следующая закономерность: диалогичность личности возможна в тех случаях, когда в сознании каждого участника межкультурного общения представлена индивидуальная картина мира, обусловленная культурными особенностями и противопоставленная чужому образу сознания [17]. Возможность совмещения чужой и своей картины мира создает диалогичность, что в результате позволяет человеку быть способным к диалогу культур. В рамках реализуемого диалога приобщение к чужой культуре собеседника происходит на основе познания своей культуры, знаний о чужой культуре, которые были получены в процессе ее изучения, и новых знаний о своей культуре, полученных в результате познания чужой культуры и сопоставления собственного культурного опыта с чужим.

Проблемой формирования и развития межкультурной компетенции занимались такие исследователи, как Е.В. Волкова, М.Г. Корочкина, Т.А. Ткаченко, Н.С. Тырхеева и др.

«В российской науке, как отмечает Е.В. Волкова, межкультурная компетенция традиционно рассматривается как часть (иностранной) коммуникативной компетенции языковой личности. <...> В российской науке существуют два подхода к определению сущности межкультурной компетенции: межкультурная компетенция рассматривается как отдельный компонент иностранной коммуникативной компетенции или рассматривается межкультурная составляющая каждого компонента иностранной коммуникативной компетенции» [33, с. 124].

Предметом изучения М.Г. Корочкиной стало формирование межкультурной компетенции в техническом университете [79]. Ее исследование заключалось в отборе содержания и разработке комплекса упражнений и заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции и вторичной языковой личности

студентов радиотехнического университета для подготовки к эффективному межкультурному общению.

В исследованиях Т.А. Ткаченко формирование межкультурной компетенции рассматривается как фактор профессионального самоопределения будущего специалиста [154]. Процесс формирования межкультурной компетенции как интегративной характеристики личности будущего специалиста, выступает, согласно автору, как значимый фактор его профессионального самоопределения и отражает освоение им лингвокультурных норм на социальном и профессиональном уровнях.

Н.С. Тырхеева работала над проблемой формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах. Согласно полученным результатам, положительный результат развития и формирования межкультурной компетенции достигается благодаря использованию в образовательной деятельности специально разработанного комплекса упражнений. «При организации данного процесса важно учитывать следующие принципы: принцип трехпланового обучения (на аффективном, когнитивном, поведенческом уровнях), при ведущем когнитивном, принцип бикультурно-ориентированной направленности, принцип мотивации, принцип интенсификации, принцип сознательности в обучении, принцип активного обучения, принцип рефлексии» [158, с. 144].

В рамках исследуемой темы представляется важным анализ работ, посвященных изучению межкультурной компетенции студентов в условиях обучения в высшей школе. Это работы Н.М. Губиной, Л.Т. Рудометовой, Н.Д. Усвят и др.

«Н.М. Губина полагает, что профессиональное экономическое образование выступает той образовательной средой, в которой формируется межкультурно-компетентная личность. Под межкультурно-компетентной личностью автор понимает личность, которая владеет деловым английским языком на уровне межкультурной функциональной грамотности, включающем:

а) широкий диапазон знаний о национальном менталитете, социально-культурном укладе, образе и стиле жизни народов стран изучаемого языка, культурно - исторических ценностях и достижениях, деловом этикете и особенностях бизнес - поведения;

б) коммуникативные умения, позволяющие участвовать в межкультурной коммуникации, успешно осуществлять познавательно- поисковую и творческую самообразовательную деятельность, направленную на языковое и межкультурное саморазвитие» [44, с. 59].

«Согласно Л.Т. Рудометовой, иноязычная компетентность будущих специалистов является частью их профессиональной компетентности и трактуется как совокупность общих (ценностно-смысловой, общекультурной) и специальных (профессиональных: учебно-познавательной, информационной, коммуникативной) компетенций, необходимых для решения профессиональных задач при владении иностранным языком на функциональном уровне» [135, с. 34].

В диссертационной работе Н.Д. Усвят непосредственное формирование профессионально-ориентированной активной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции у студентов специальностей экономической направленности представляет перевод обучающегося в новое качественное состояние, получение им специализированных знаний, профессиональных умений и навыков, «формирование положительного отношения к взаимодействию с представителями другой культуры на основе владения иностранным языком» [159]. Кроме того, автор указывает на компонентный состав межкультурной компетенции у студентов экономических специальностей: мотивационный, прагматический, когнитивный и рефлексивный.

Таким образом, проведенный анализ проблемы формирования межкультурной компетенции приводит к выводу о том, что межкультурная компетенция студента-иностранца – это способность эффективно вести диалог с носителями других культур. Эта способность может проявляться еще с детства и может развиваться в результате обучения. В структуру межкультурной компетенции входят: общекультурологические и культурно-специфические

знания, навыки общения, межкультурная психологическая сензитивность. Межкультурная компетенция обнаруживается на всех уровнях профессиональной компетентности, в структуре которой выделены межкультурные аспекты.

Таким образом, мы понимаем межкультурную компетенцию как:

- знание и понимание национально-культурных различий и ценностных норм, менталитета, характера, национального образа мира, который выражаются в различном видении и оценке каждой культурой одних и тех же явлений;
- восприятие национально-культурных традиций, обычаев, норм данного общества, определяющих личные и групповые установки;
- умение дифференцировать индивидуальные мотивации, поведенческие модели, вербальные и невербальные компоненты (жесты, мимика) межкультурного общения;
- готовность к овладению нормами иной культуры и принятию ценностных, поведенческих, психологических и других межкультурных расхождений;
- положительное отношение к наличию разных этнокультурных групп;
- эмоциональный настрой на преодоление социальных, этнических и культурных стереотипов, соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации;
- способность и готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной (инокультурной) среде.

## **1.2 Особенности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения**

Последние несколько десятилетий XX-XXI веков ознаменовались переходом к информационному обществу. В информационном обществе доминирующим явлением становится работа с информацией: накопление, хранение, обработка, сбор, передача, продуцирование, использование - процессы,

которые осуществляются с использованием вычислительной техники и телекоммуникационных средств связи.

Информационное общество, по мнению исследователей, характеризуется тем, что активное применение информационных процессов, симбиоз знаний и информации постоянно расширяет и генерирует интеллектуальный потенциал мирового сообщества, а интеграция информационных технологий с наукой создает конвергентные науки, дает синергетический эффект и обеспечивает «высокий уровень информационного обслуживания, доступность источников достоверной информации» [6, с. 70]. В связи с чем, перед высшим образованием стоит задача подготовки высококвалифицированных специалистов, способных ориентироваться в информационном обществе, готовых к профессиональной деятельности в условиях высокой конкуренции, умеющих справиться с потоком научно-технической информации, способных к инновационной деятельности, к постоянному профессиональному росту.

Активная компьютеризация всех сфер жизни и трудовой деятельности, переход к применению новых информационных технологий в производственных и бизнес-процессах, вызвали необходимость внедрения в образовательный процесс высшей школы новых передовых технологий информатизации и компьютеризации. В современных условиях овладение информационными технологиями является залогом успешного «вхождения в чужую культуру и информатизированную практику деятельности» [15, с. 61].

Иноязычная культура будет успешно усвоена в случае, если «пользователи обладают самостоятельным критическим мышлением, культурой умственного труда, обучены навыкам самообразования (поиск информации и её обработка, в том числе и на иностранном языке), что в свою очередь, требует владения умениями поискового и просмотрового чтения» [15, с. 24].

Важной чертой современного информационного общества является также поликультурность и коммуникативность. Студенты-иностранцы находятся в иноязычном, многокультурном и информационно насыщенном образовательном пространстве, им необходимо владеть навыками свободной ориентации в

иноязычной среде, в том числе в информационно-коммуникационном пространстве. В этих условиях перед высшей школой стоит задача формирования готовности студентов-иностранцев к активному межкультурному взаимодействию с представителями чужой культуры с использованием информационных технологий. «Готовность студентов к межкультурному общению базируется на умении вести диалог культур, интересе к изучению ценностей и быта представителей чужой культуры, обладании таким качеством, как толерантность» [133].

«Возросший интерес к проблемам межкультурного взаимодействия вызван расширением деловых контактов, вхождением России в мировое экономическое и культурное пространство, появлением новых сфер и направлений профессиональной деятельности, которые обусловили радикальные изменения в системе требований, предъявляемых к специалисту» [6, с. 12]. Кроме того, повышение интереса к межкультурному взаимодействию связано с процессами глобализации, происходящими в современном мире, интеграции России в мировое экономическое и образовательное пространство.

Следует отметить, что «задача формирования межкультурной компетенции студентов вузов нашла отражение в официальных документах (Закон РФ «Об образовании»; «Концепция модернизации российского образования до 2010 года»; Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»), в которых обозначена целевая установка на конечный результат деятельности учебного заведения – ключевые компетенции» [11, с. 78]. Произшедшие в последнее время информационные преобразования и взятый политикой государства курс на освоение межкультурного пространства, расширение экспорта российских образовательных услуг, предъявляют новые требования к качеству преподавания дисциплин в вузе, к формированию необходимого комплекса компетенций у студентов-иностранцев, позволяющих им успешно учиться в российских вузах, ориентироваться на рынке труда и быть готовым к профессиональной деятельности.



В этих условиях следует отметить важность формирования и развития межкультурной компетенции студентов-иностранцев, обучающихся в российских вузах по различным программам предпрофессиональной подготовки, высшего и дополнительного профессионального образования, программам послевузовского обучения.

Это обусловлено самой сущностью, спецификой и структурой межкультурной компетенции. Так, межкультурная компетенция студентов технического вуза рассматривается, с точки зрения М.Г. Эрнст, «как одна из базовых надпрофессиональных характеристик, обеспечивающих профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность будущего инженера. Межкультурная компетентность студентов технического вуза представляет собой комплекс знаний, умений и личностных качеств, необходимых для осуществления эффективного межкультурного общения в профессиональной сфере, на основе сохранения собственной культурной идентичности. Это интегративное качество личности проявляется в способности и готовности студентов к осуществлению конструктивного взаимодействия с представителями других культурных групп, к диалогу культур» [181, с. 11].

В процессе межкультурной коммуникации должна сформироваться межкультурная личность. Такая личность способна к трансформации, она умеет встраиваться в межкультурную (поликультурную) среду, ориентироваться на окружающих и готова к успешному межкультурному общению. Межкультурная личность – это наиболее приемлемая модель развития индивидуума в современном поликультурном глобальном мире. Однако очевидно, чтобы стать такой личностью нужно обладать межкультурной компетенцией.

«Согласно точке зрения Н.В. Янкиной, межкультурная компетенция студентов университета представляет собой личностное качество, представляет интеграцию освоенного содержания иноязычных, коммуникативных, лингвострановедческих, социокультурных и профессиональных компетенций, проявляясь в готовности решать задачи межкультурной коммуникации на основе

толерантности к иноязычной культуре, устойчивого интереса к менталитету ее представителей, направленности на ценности диалогового взаимодействия, осознанности профессионально-личностного смысла поликультурного знания на основании расширяющегося опыта межкультурного образовательного взаимодействия» [184, с. 35].

Т.В. Овсянникова дает следующее определение понятию межкультурная компетенция студента – «это способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, выступая в роли посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации и всего человечества, и воспринимая ситуацию межкультурного диалога как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур» [117, с. 78].

Для уточнения сущностных характеристик и специфики межкультурной компетенции рассмотрим ее структурные составляющие.

К. Кнапп выделяет следующие компоненты межкультурной компетенции:

- умение распознавать коммуникативные действия и способность к их интерпретации в родной и чужой культурах;
- знания взаимосвязи культуры и коммуникации, особенностей мыслительной деятельности, поведенческой активности, которые определяются этническими особенностями;
- совокупность поведенческих стратегий взаимодействия с целью стабилизации возникших разногласий в процессе межкультурной коммуникации;
- способность и готовность к принятию межкультурной перспективы [204].

Российский ученый О.А. Шабанов отмечает, что в «структурном плане межкультурная компетенция представляется как единство ее составляющих компонентов: мотивационно-ценностного (включает в себя внутренние (осознанные и неосознанные) потребности к познанию, изучению иной культуры, сравнению с родной культурой, а также ценностные ориентации, на основе которых строится поведение индивида в ситуациях межкультурного общения);

когнитивного (включает в себя совокупность общекультурологических знаний, умений и навыков, способов деятельности, необходимых для познания инокультурной действительности, а также культурноспецифических знаний, умений и навыков); аффективного (т.к. гармоничное развитие личности возможно лишь в интегративном единстве рационального и эмоционально-чувственного» [171, с. 67].

Исследователь А.П. Садохин считает, что в структурном составе межкультурной компетенции можно выделить три группы элементов. Первая из них – это аффективные элементы, к которым относится толерантность и эмпатия. Вторая группа элементов – когнитивные, включающие в себя культурно-специфические знания, служащие основой для адекватного коммуникативного поведения с представителями иной культуры. И, третья группа элементов – процессуальные элементы межкультурной компетентности, представляющие стратегии, которые применяются в ситуации межкультурного взаимодействия [136].

Е.Л. Головлева отмечает, что в межкультурной компетенции «можно выделить три глобальные темы: 1) способность инициировать и поддерживать отношения; 2) способность эффективно и адекватно общаться с минимальной потерей и искажением смысла; 3) способность сотрудничать с другими» [40, с. 43].

В структуру межкультурной компетенции студентов И.Ф. Птицына включает «прагматический компонент (формирует у студентов знания, умения и навыки, способствующие приобщению к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практическому использованию иностранного языка в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания), когнитивный компонент (связан с такими категориями, как знание, мышление, восприятие и понимание феноменов другой культуры, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом, нахождение между ними различий и общности), эмоциональный компонент (формирует у студентов положительное отношение к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке,

чуткое отношение и интерес к феноменам иной ментальности и чужой культуры), поведенческий компонент (представлен знаниями норм повседневного этикета общения, отражающими особенности речевого поведения носителя языка, знаниями невербальных средств общения, принятых в данном культурном обществе)» [130, с. 9].

Согласно Сун Янь Янь, «структура межкультурной компетенции преподавателя русского языка как иностранного включает в себя четыре компонента: когнитивный (глубокое знание не только языка, но и истории и культуры, традиций страны изучаемого языка), мотивационный (положительное отношение к представителям другой культуры, готовность к сотрудничеству); ценностно-смысловой (принятие системы ценностей и установок культуры другой страны, уважение культурных норм, традиций другой страны); деятельностный (способность к взаимодействию с представителями другой национальности и культуры, умение общаться и организовать работу с представителями другой национальности и культуры, умение работать с ними в команде, программировать ситуацию встречи культур в процессе профессиональной деятельности)» [147, с. 71].

По мнению О.А. Фроловой «в состав межкультурной компетенции будущих экономистов входят: профессионально значимые качества личности (открытость, межкультурная наблюдательность, уважение своеобразия иноязычной культуры, принятие ее идей и ценностей, позитивное отношение к носителям иноязычной культуры, эмпатия и толерантность), знания (информационной культуры, национальной системы ценностей, особенностей этнопсихологии и менталитета, реалий культуры страны изучаемого языка, уклада повседневной жизни и быта, социальных традиций и норм общения, лингвострановедчески окрашенной лексики, профессионально-предметные знания); умения (идентифицировать, анализировать и сравнивать явления иноязычной и родной культур, понимать культуру страны изучаемого языка и её составляющее - людей, их образ мысли, позиции, коммуникативное поведение, образ жизни, особенности восприятия и деятельности; распознавать лексические единицы с национально-культурным

компонентом, осуществлять выбор данных лексических единиц и адекватно использовать для речевого общения в ситуациях межкультурной коммуникации и при работе с лингвострановедческим материалом по специальности; распознавать культурологическую информацию в аспектах межкультурного профессионально-делового общения, выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения, адекватно использовать фоновые знания в процессе межкультурной коммуникации для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного делового общения)» [163, с. 16].

На основе изучения работ по проблеме формирования и развития межкультурной компетенции определена структура межкультурной компетенции, которая состоит из когнитивного (знание и понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом); аксиологического (знание ценностных доминант иных национальных культур, понимание ценностного основания национальных убеждений, традиций); личностно-операционального (умение взаимодействовать с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания, умение моделировать ситуации, а также операции и действия, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, владение культурой критического мышления, умение сотрудничать с представителями другой культуры); оценочно-рефлексивного (умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, саморефлексия, адекватная самооценка) компонентов.

Таким образом, в данной диссертационной работе под межкультурной компетенцией студента-иностранца понимается интегративная характеристика личности студента-иностранца, способного успешно общаться с представителями других культур, включающая знание и понимание национально-культурных различий и традиций, систему ценностных доминант, восприятие привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, обеспечивающая его готовность понимать, уважать и продуктивно использовать культурные стереотипы, готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной

среде. Межкультурная компетенция реализуется через достижение как коммуникативной, так и поведенческой адаптации к особенностям поведения субъектов другой культуры, использование новых стратегий и тактик поведения, коррелирующих с системой ценностей, традициями и обычаями иной культуры. Межкультурная компетенция предполагает интеграцию «своего» и «чужого», взаимный обмен позитивными моделями поведения и схемами принятия решений, в результате чего формируется собственный индивидуальный путь взаимодействия с представителями разных культур.

Технология смешанного обучения имеет большой потенциал в решении вопросов развития межкультурной компетенции, так как ее использование позволяет представить межкультурную деятельность в качестве перспективной среды обучения, которая может подготовить студентов-иностранцев к развитию межкультурной компетенции [70,115,122].

Технология смешанного обучения, реализованная на принципах информатики, представляет собой технологию обучения с использованием компьютеров [72,73,76]. От традиционных методов обучения информационные технологии отличает использование компьютера как средства, благодаря которому, среда обучения превращается в динамично развивающуюся и перспективную сферу освоения профессиональной деятельности с использованием инновационных форм и методов преподавания.

Использование технологии смешанного обучения в образовательном процессе предполагает «широкое использование возможностей персонального компьютера – средств создания и накопления образовательной информационной базы, компьютерной графики, мультимедиа, быстрый поиск и обмен целевой информацией через глобальную компьютерную сеть и т. д.» [76, с. 65].

А.П. Ершовым на Международном конгрессе по математическому образованию в Будапеште в 1988 году были обозначены педагогические возможности компьютерной техники, указанные возможности сводились к следующему [58]: компьютер выступает тем техническим средством обучения, который способствует осуществлению деятельностного подхода к учебному

процессу; выступает стимулом для проявления активности обучающегося, поскольку способен выступать в качестве активного партнера, сочетающего в себе роль активатора и помощника в учебном процессе; способен программировать заданную информацию, что обеспечивает динамическую адаптацию учебного материала, позволяющую индивидуализировать образовательный процесс, сохраняя его целостность; выступает в качестве инструмента для контроля успешного прохождения стадий учебного процесса; способствует осознанию учебного материала, повышает интеллектуальный и логический уровень преподносимой информации благодаря наличию внутренней формализованности компьютерных систем; выступает тем техническим средством, благодаря которому происходит преобразование учебного материала в визуальную, аудиальную и другие формы, что повышает пропускную способность информационных каналов учебного процесса; обеспечивает использование в учебном процессе новых познавательных средств, таких как, например, вычислительный эксперимент, конструирование алгоритмов и пополнение баз знаний; позволяет расширить границы учебного процесса, поскольку он является ведущим и массовым инструментом научно-технической революции, который сближает сферу образования с реальным миром; обладая свойствами универсальности и программируемости, способности к многоцелевому использованию позволяет во многих случаях сократить время на изучение реальных объектов, используя их заместители – модели.

Включение технологии смешанного обучения в практику образования создает дополнительные возможности и организационно-технические ресурсы, которые сводятся к следующему [52]:

- обеспечение доступа к большому количеству учебной информации;
- обеспечение преобразования преподаваемого материала в разные формы для более эффективного их изучения;
- использование в учебном процессе активных методов обучения;
- использование модульного принципа построения учебного материала позволяет тиражировать составные части изучаемой дисциплины.

Среди концептуальных принципов, призванных обеспечить процесс информатизации в сфере образования, выделяется принцип системности, принцип инвариантности, принцип «точки опоры», принцип «критической массы», принцип самовоспроизводства. Рассмотрим каждый из принципов более подробно.

*Принцип системности* раскрывается через изменение системных свойств, происходящих в сфере образования и, главным образом, в высшей школе, целью которых является готовность к внедрению инноваций в образовательный процесс, активное и целенаправленное использование мировой информационной магистрали, возможностей выстроить индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию.

*Принцип инвариантности* отражает возможность использования различных концепций реформирования образовательной системы нашей страны.

*Принцип «точки опоры»* включает в себе отправную точку в системе российского образования, которой является информатизация, способствующая решению многих проблем в образовательных учреждениях.

*Принцип «критической массы»*. Согласно данному принципу высшая школа является открытой нелинейной системой, которая способна к парадоксальному поведению. При этом «очевидные и естественные решения могут приводить к противоположным от ожидаемых результатам, если «критическая масса» не достигнута, то есть положительные обратные связи не начинают работать в полную силу, а если достигнута, то возникает качественно новый режим процесса информатизации» [125, с. 89].

*Принцип самовоспроизводства*. Информатизация неразрывно связана с возникновением новых индивидуальных научных технологий. Образовательная среда вуза детерминирует проявление признаков информационной среды, наиболее существенных для процесса развития межкультурной компетенции студентов.

«Технология смешанного обучения является одной из перспективных технологий обучения студентов-иностранцев. Это обусловлено тем, что, во-



первых, использование информационных технологий в образовательном процессе ускоряет процесс передачи знаний от преподавателя к студенту. Во-вторых, использование информационных технологий существенным образом повышает качество образования, что позволяет человеку адаптироваться к изменяющимся условиям социального взаимодействия. В-третьих, активное использование информационных технологий в образовании является важным фактором, детерминирующим процесс обновления всей системы образования в соответствии с новыми стандартами современного общества» [177, с. 110].

Современные исследования проблем изучения использования информационных систем в рамках обучения в высшей школе отражены в работах В.С. Гудочковой, В.Ю. Водопьяновой, А.И. Маркова, Е.М. Разинкиной и др.

Так, с точки зрения В.С. Гудочковой, качество профессиональной подготовки студентов экономических специальностей возможно повысить путем реализации системы обучения информационным технологиям в высшем профессиональном образовании [46].

М.Ю. Водопьяновой определены условия применения информационных технологий в учебном процессе: подготовка преподавательского состава и студентов к применению информационных технологий путем создания учебно-методической литературы и материальной базы учебно-лабораторного комплекса; своевременная диагностика и контроль профессионального становления обучающихся; формирование у обучающихся и преподавателей положительной мотивации [32].

Согласно А.И. Маркову, качество профессиональной подготовки студентов существенно повысится, если «информационные технологии будут восприниматься как необходимая составляющая готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности; содержание обучения студентов ориентировано на умения и навыки работы с информационными системами; процесс обучения на основе технологии смешанного обучения носит индивидуализированный характер; организационные формы и методы обучения

на основе технологии смешанного обучения направлены на трансформацию учебных умений в профессиональные навыки» [97, с. 78].

По мнению Е.М. Разинкиной, «новые информационные технологии являются обязательным компонентом процесса формирования профессионального потенциала студентов вуза, поэтому необходимо структурировать дидактические возможности данных технологий и выявить все целесообразные направления использования информационных технологий на каждом из этапов профессиональной подготовки будущих специалистов» [132].

В рамках изучаемой темы, интересным в теоретическом осмыслении проблемы является работа С.И. Гармаевой, предметом которой явился образовательный потенциал инфокоммуникационных технологий в формировании межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов. «Под формированием межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов автор понимает процесс изменения мотивации студентов к изучению иностранного языка в контексте будущей профессиональной деятельности, освоение основ культуры страны изучаемого языка, формирование навыков ведения поликультурного диалога» [36, с. 7]. С.И. Гармаевой обоснована возможность формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов современными средствами инфокоммуникационных обучающих технологий (семиотической, имитационной, социальной).

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс обеспечивает:

- интеграцию и систематизацию информационных систем в русле образовательной системы;
- наличие субъективной картины мира студента, сформированной посредством освоения информационных технологий;
- мониторинг и проектирование развития компетенций студента в профессиональной деятельности.

Применение информационных технологий в высшей школе рассматривается «как целенаправленный процесс компьютерной организации

образовательной среды, коммуникации, направленный на более эффективное решение задач развития межкультурной компетенции студентов» [20, с. 56]. К наиболее часто используемым информационным технологиям в образовательном процессе относятся: Интернет-конференции, электронная почта, электронные журналы, дискуссионные группы (Википедии, веб-форумы, списки рассылки, телеконференции), электронные библиотеки, многопользовательские миры, чаты, веб-сайты, служба мгновенной почты и др. Информационные технологии являются основой для создания технологической базы международного взаимодействия, что создает условия для формирования и развития коммуникативной, межкультурной, информационной компетенции. Образовательный процесс, построенный на использовании информационных технологий, способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей, аналитического мышления, самостоятельной выработке научных взглядов, что приводит к формированию глобального мышления. Использование информационных технологий для организации образовательного процесса дает возможность построить его как «диалог культур», формирует практическую основу будущей профессиональной деятельности, обуславливают социокультурный контекст профессионального обучения. Информационные технологии закладывают основу для формирования и развития всех составляющих компонентов межкультурной компетенции, что требует от преподавателя методически грамотного и целесообразного использования их при организации образовательной деятельности.

Эффективность процесса формирования и развития межкультурной компетенции достигается при учете индивидуальных особенностей и уровня развития межкультурной компетенции студентов-иностранцев, их субъективного опыта. Активизация имеющегося субъективного опыта на основе рефлексии позволяет запустить механизм развития самосознания студентов-иностранцев, критического осмысления имеющихся ценностных доминант, стереотипов и предрассудков, а также изменение поведения, коммуникативных и поведенческих стратегий. По мнению большинства исследователей, опыт межкультурной

деятельности возможно приобрести в специально создаваемой виртуальной межкультурной коммуникации, что, в свою очередь, стимулирует студентов-иностранцев к формированию и обоснованию своей точки зрения, к активизации интереса к другой точке зрения, к признанию существования поликультурного мира [116,166,168,185].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы [6,15,124], а также изучение условий функционирования образовательной системы позволили отметить наиболее существенные условия формирования и развития межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения:

- организация образовательной деятельности в высшей школе на основе аксиологического и культурологического подходов с учетом социокультурного контекста будущей профессиональной деятельности и содержательного аспекта, раскрывающегося в методическом обеспечении модульными программами;

- разработка педагогической модели использования информационных технологий в образовательной деятельности вуза с целью создания межкультурного пространства; а также учет организационно-технологического аспекта, раскрывающийся в активном использовании новых педагогических технологий.

Высокое качество и престижность образования в России подтверждается увеличением количества иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Несмотря на все сложности, связанные с реформированием системы образования в России, она не потеряла свои позиции и успешно интегрирует в мировое образовательное пространство. Задачи расширения экспорта образовательных услуг являются одними из приоритетных задач развития российской системы образования. В настоящее время в российских вузах обучаются студенты-иностранцы из стран ближнего зарубежья, Европы, Африки, Азии и Америки. Иностранные студенты являются неотъемлемой частью современной системы образования в России. Присутствие иностранных студентов в вузах России демонстрирует востребованность учебных заведений, повышает их

рейтинг, а также способствует включению России в международную образовательную систему.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Эффективность образовательного процесса и качество образования иностранных студентов в российских вузах во многом зависит от успешности адаптационных процессов к новым условиям жизни и обучения в новой для них языковой и социальной среде.

Особенностью формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев в российских вузах является обучение в условиях языковой среды, когда русский язык как иностранный изучается не в отрыве, а внутри системы его функционирования, и сама система стимулирует когнитивную деятельность обучающихся. Языковая среда - это «естественный, исторически конкретный, лингвокультурный социум» [138, с. 150].

Обучение в языковой среде осуществляется преподавателем-носителем языка, обучение происходит в диалоге культур, так как студенты и преподаватели являются носителями разных культур, что способствует процессам культурного взаимодействия и взаимообмена. Обучение преподавателем, который является представителем инокультурной общности, способствует также усвоению обучающимися не только эксплицитного, но и имплицитного уровня культурных знаний. Включенность студентов-иностранцев в языковую и культурную среду, изучение русского языка с учетом культурного контекста обеспечивает эффективность процесса формирования межкультурной компетенции.

Следует отметить, что в процессе формирования межкультурной компетенции студенты-иностранцы, выходя за границы своей культуры, не копируют ее, отказываясь от своей, то есть не происходит процесса аккультурации или ассимиляции. В ходе межкультурного диалога преподавателя и студента-иностранца происходит процесс рефлексии ориентационной системы собственной культуры, изменение монокультурного сознания индивида, когда

представитель одной культуры при контакте с представителем другой культуры пытается понять его систему восприятия, мышления, ценностей и действий, включить эту систему в свое культурное поле и действовать в соответствии с этой рефлексией. Требуется, таким образом, определенная дистанция по отношению к своей собственной культуре для успешного формирования межкультурной компетенции.

Студенты-иностранцы в российских вузах обучаются в поликультурных, межнациональных группах, то есть они должны общаться не только с представителями той страны, в которой проходят обучение и язык которой изучают, но и с представителями других культур. Этот факт оказывает влияние на процессы адаптации к новым условиям жизни и обучения студентов-иностранцев, на формирование личности студента-иностранца, так как предполагает необходимость поликультурного взаимодействия в учебной среде. В этих условиях формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев становится особенно актуальным.

Студенты, приезжающие на обучение из арабских и африканских стран, принадлежат к разным религиозным конфессиям, что во многом определяет их менталитет и культуру. Населяющие огромный регион Северной, Восточной Африки и Ближнего Востока арабы имеют во многом схожие национально-психологические черты. Как правило, это темпераментные люди, общительные и приветливые в повседневной жизни. Большинству из них свойственны такие качества, как гостеприимство, беспечность, изобретательность, чувство юмора, эмоциональность. Религиозность является общей чертой арабов, во многом определяющей их психический склад, быт, нравы и поведение. Во всех сферах арабского социума вопросы религиозного воспитания являются одними из центральных. Жизнь мусульманина, его поведение и мысли строго регламентированы Кораном и сунной.

В странах африканского континента большое количество церквей: независимые африканские церкви, Реформаторская церковь, Римско-католическая, ислам, индуизм и др. Влияние католицизма на население особенно

заметно в странах, говорящих на португальском языке. Вместе с тем в англоговорящих странах распространен протестантизм в форме англиканской церкви. Во многих странах распространено язычество. Англиканская церковь повлияла на отношение к работе среди тех африканцев, которые исповедуют эту форму протестантизма.

Культура народов африканского континента основывается на родоплеменных традициях, обычаях, нравах и ритуалах, которые и в настоящее время оказывают влияние на психологию коренных народов африканских стран. Кроме того, в африканских странах живут представители европейской и монголоидной рас. Роль традиционной африканской культуры проявляется во многих сферах жизнедеятельности местного населения— в культуре предков, семейной сфере, сложной системе родственных отношений, клановой солидарности, во взаимоотношениях с природой и т.д. Вместе с тем, по нашему мнению, влияние европейской культуры сказалось во многих сферах жизнедеятельности местного населения. Особенно это просматривается в том, что после образования независимых государств во многих странах Африки было принято решение сделать государственными языками один из европейских (например, английский, французский или португальский) и национальный (племенной) язык.

Особенностью формирования межкультурной компетенции является также невключенность студентов-иностранцев из арабских и африканских стран в контекст евразийской культуры, незнание культурных России, Европы и Азии; незнание исторических фактов, выдающихся личностей России.

Таким образом, под межкультурной компетенцией студента-иностранца понимается интегративная характеристика личности студента-иностранца, способного успешно общаться с представителями других культур, включающая знание и понимание национально-культурных различий и традиций, систему ценностных доминант, восприятие привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, обеспечивающая его готовность понимать, уважать и продуктивно

использовать культурные стереотипы, готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной среде.

Межкультурная компетенция включает следующие компоненты: когнитивный (знание и понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом); аксиологический (знание ценностных доминант иных национальных культур, понимание ценностного основания национальных убеждений, традиций); личностно-операциональный (умение взаимодействовать с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания, умение моделировать ситуации, а также операции и действия, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, владение культурой критического мышления, умение сотрудничать с представителями другой культуры); оценочно-рефлексивный (умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, саморефлексия, адекватная самооценка).

Особенностями формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев при обучении русскому языку на основе смешанного обучения являются:

- обучение в условиях языковой среды преподавателем-носителем языка и культуры, обучение в диалоге культур;
- принадлежность к разным религиозным конфессиям;
- обучение в поликультурной группе, необходимость взаимодействия не только с русскими, но и иностранными студентами из разных стран;
- невключенность студентов в контекст евразийской культуры, незнание культурно-исторических реалий России, Европы и Азии.



### **1.3 Модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения**

Для теоретического обоснования и построения модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения необходимо рассмотреть проблему модели и моделирования.

Модель можно представить как мысленный или условный образ, аналог изучаемого процесса, который отображает, воспроизводит процесс формирования межкультурной компетенции студента-иностранца на основе технологии смешанного обучения, замещает его и дает определенную информацию, новые знания о нем с помощью аналитического описания.

Моделирование в качестве метода научного познания появляется еще в античную эпоху. Оно оформляется и активно развивается в эпоху Возрождения, его используют Микеланджело, Галилео Галилей, Леонардо да Винчи и др. В дальнейшем становление и развитие этого метода нашло свое отражение во многих областях научного знания и практики: строительстве, астрономии, физике, химии, экономике, компьютерных системах, психологии и педагогике.

Моделирование как метод познания, а, также как научный подход к исследованию процессов и явлений, находит широкое применение в педагогических науках. Многие исследователи и научные школы дают различные определения модели и моделирования. Широта взглядов на моделирование и определение понятия «модель» обусловлены тем, что цели моделирования отличаются и результат, а также способ достижения цели моделирования, зависят от предметной области и характера исследования.

В общем смысле, моделирование предусматривает три стадии.

Первая стадия – концептуальная. Она предполагает постановку цели моделирования, задач моделирования, проведение анализа предметной области,

выделение внешних факторов и параметров модели, определение вида модели и ее структуры.

Вторая стадия моделирования – процесс, связанный с разработкой модели в соответствии с выбранной концепцией и проведение модельного эксперимента. Планирование и организация эксперимента также относятся ко второй стадии моделирования. В ходе проведения эксперимента возможно изменение условий его проведения. В результате исследователи получают набор (выборку) результирующих значений, качественных или количественных.

Третья стадия моделирования – анализ и интерпретация результатов моделирования. Она включает несколько этапов. На первом этапе необходимо проверить адекватность модели – соответствие модели требованиям и цели моделирования. Выбирается метод проверки модели на адекватность и критерий адекватности модели.

В случае, когда доказана адекватность модели с заданной точностью, приступают к анализу результатов моделирования. В большинстве случаев осуществляется статистический анализ данных. По итогам анализа (корреляционного, регрессионного, дисперсионного, кластерного и т.д.) осуществляется интерпретация результатов моделирования.

В рамках статистической оценки результатов, при проведении педагогических экспериментов проводится сравнение двух выборок: контрольной и экспериментальной. Выдвигается основная гипотеза, которая характеризует исследуемый процесс. В процессе доказательства гипотеза подтверждается, отвергается или делается вывод, что исходных данных недостаточно для заключения по итогам моделирования.

Таким образом, моделирование позволяет исследовать процессы и явления, оно основывается на том, что условным образом приписываются свойства и качества реальных объектов. Модель воспроизводит качества, свойства, связи реальных систем и процессов, что дает возможность дать оценку их состояния, прогнозировать их развитие.

Многочисленные исследования, проведенные с использованием метода моделирования, подтверждают факт эффективного применения указанного метода при изучении процессов, недоступных прямому наблюдению, экспериментальному воспроизведению, несмотря на всю упрощенность составленной модели, которая лишь способна спрогнозировать вероятный сценарий развития изучаемого процесса или явления.

Успешность моделирования формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения зависит от степени успешности выбора и конструирования модели.

К очевидным преимуществам применения метода моделирования к изучению формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения относятся возможности, позволяющие: анализировать данный процесс по частям, элементам, блокам; более глубоко понимать внешнюю и внутреннюю организацию и детерминацию изучаемого процесса; корректировать данные о предмете исследования; расширять перспективы использования и получения новых знаний о процессе-оригинале; раскрывать эвристический потенциал данного процесса и самой модели (Н.М. Борытко, А.А. Деркач, Б.М. Кедров и др.) [24, 51, 69].

Согласно психолого-акмеологическим (Т.А. Вострикова, Касабов, В.Н. Максимова, А.С. Огнев, Н.С. Толстоухова, А.А. Фролова, М.Л. Хуторная и др.) для оценки достоверности разработанных концепций и теоретических положений наиболее эффективным критерием будет построение модели системы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

Построение модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения выполнялось с учетом следующих требований:

– абстрагирование оригинального объекта, позволяющее добиться однородности между моделью и оригиналом в части структуры, связей и функционирования;

– масштабируемость и универсальность (так же вытекает из абстрагирования) позволяет применять модель к различным группам, обладающим схожим набором характеристик, несмотря на различия в количественных показателях;

– гибкость модели, позволяющая дополнять или изменять структуру модели в зависимости от получения новых данных об объекте исследования;

– системность модели, способность модели прогнозировать и получать на основании исходных данных результаты, коррелирующие с действительностью.

С 1990-х годов зарубежными учеными предпринимаются попытки создания различных моделей межкультурной компетенции. Как отмечает Е.В.Волкова, «в зарубежной науке межкультурная компетенция рассматривается с трех различных позиций: с позиции психологии и теории коммуникации, с позиции международного бизнеса и менеджмента и с позиции прикладной лингвистики и теории преподавания иностранных языков» [33, с. 45]. Б. Шпицберг и Г. Шенон выделили несколько типов моделей межкультурной компетенции [212]:

- структурные или композиционные модели межкультурной компетенции;
- модели межкультурной компетенции с точки зрения процесса развития;
- адаптационные модели межкультурной компетенции;
- модели межкультурной компетенции, отражающие причинную связь.

Модели межкультурной компетенции, ориентированные на взаимодействие (co-orientational models), отражают достижение межкультурной компетенции в процессе взаимодействия [216]. Так, в основе ко-ориентационных моделей, лежит такой существенный аспект межкультурного взаимодействия как адекватное понимание смысла и значения коммуникативной ситуации.

Исследователями выделяются и модели процесса развития межкультурной компетенции (developmental models), они отражают важную роль времени в межкультурном взаимодействии, выделяют стадии формирования межкультурной компетенции [210].

Исследователи Б. Шпицберг и Г. Шенон выделяют адаптационные модели межкультурной компетенции (adaptational models), показывая, что они «отражают

несколько сторон межкультурного взаимодействия и подчеркивают взаимозависимость и взаимную адаптацию всех сторон» [212, с. 10].

Следует обозначить еще один важный тип моделей, т.к. он отражает причинную связь и процесс (causal process models). Такие модели демонстрируют специфику взаимосвязи между компонентами межкультурной компетенции. Как полагают исследователи, данные модели придают межкультурной компетенции более четкую структуру, их используют при тестировании и оценке межкультурной компетенции.

В западной научной литературе заслужила внимание модель межкультурной компетенции, разработанная К. Кнаппом [204]. Автор представляет процесс взаимодействия между представителями разных культур, используя при этом деятельностный подход. Именно данный факт послужил основанием для выделения в первой версии модели таких составляющих межкультурной компетенции, как отношения и умения. «Следующие компоненты включены в межкультурную компетенцию: проявление уважения и позитивной оценки другого человека, позитивная реакция на поведение другого индивида, лишенная предубеждений, принятие точки зрения собеседника; способность взглянуть на событие с его точки зрения, толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределенной ситуацией, не показывая своего замешательства» [204, с. 41]. Впоследствии К. Кнапп разрабатывает более совершенную модель межкультурной компетенции, которая определяется «способностью достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры» [там же, с. 46].

В отечественной педагогической литературе теоретические положения о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции, описанные в работах Ю.С. Агаевой, Д.И. Бузиной, С.И. Гармаевой, Г.В. Елизаровой, М.Г. Корочкиной, А.И. Мосаловой, И.Ф. Птицыной, Н.А. Ткаченко, С.И. Шевелевой и др., представлены четырёхкомпонентной

моделью, включающей целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты. При этом:

- целевой компонент отражает цель;
- содержательный компонент характеризует критерии отбора содержания;
- организационный компонент характеризует этапы, технологии, формы, методы формирования межкультурной компетенции;
- оценочно-результативный компонент характеризует формы, объекты контроля и критерии оценки.

В формировании межкультурной компетенции разные авторы высказываются в пользу применения различных моделей. Например, Ю.С. Агаева разработала модель процесса формирования межкультурной компетенции будущих менеджеров в процессе изучения иностранного языка в вузе [2]. Центральным блоком разработанной модели является организация педагогического процесса формирования межкультурной компетенции будущих менеджеров в процессе изучения иностранного языка на основе интегративного подхода. Автором были выделены инвариантный и вариативный компоненты содержания формирования межкультурной компетенции будущих менеджеров. При разработке модели был осуществлен отбор эффективных технологий, используемых в рамках спецкурса «Английский язык как средство межкультурной коммуникации» и направленных на формирование интереса у будущих менеджеров к изучению иностранного языка и его использованию в профессиональной деятельности. Значимым компонентом модели формирования межкультурной компетенции будущих менеджеров является мониторинг.

Д.И. Бузиной представлена модель межкультурной компетенции как фактора профессионального роста студентов физического факультета. Реализация данной модели в учебном процессе высшего профессионального образования будет способствовать подготовке высококвалифицированных специалистов и ученых в области физики. Модель представлена целевым, содержательным, технологическим, критериально-результативным компонентами [26].

По мнению С.И. Гармаевой, «педагогическая модель развития межкультурной компетенции представляет собой совокупность методов и средств, активизирующих страноведческий и информационно-практический мотивы изучения иностранных языков, соответственно включает целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный блоки» [36, с. 12].

Следует остановиться также на модели межкультурной компетенции, разработанной Г.В. Елизаровой [56]. Ее особенность состоит в том, что межкультурная компетенция рассматривается на стыке с иноязычной коммуникативной компетенцией. Таким образом, межкультурная компетенция приобретает ряд черт иноязычной коммуникативной компетенции. Стоит отметить, что при совмещении двух разноуровневых моделей, Г.В. Елизарова акцентирует внимание на иноязычной коммуникативной компетенции, отражая в ее компонентах (дискурсивном, лингвистическом, социолингвистическом, стратегическом и социальном) межкультурный аспект.

А.И. Мосаловой описана структура и содержание лингвопрагматической модели формирования профессиональной межкультурной компетенции «Предложенной моделью определяются цели и задачи обучения; обосновывается эффективность использования лингвопрагматического подхода в обучении иностранному языку для специальных целей. Структура методической модели отражает принципы обучения языку специальности в рамках данного подхода; описывает содержание профессиональной межкультурной компетенции и обосновывает критерии его отбора. В данной модели разработаны этапы и технология обучения; предложены формы контроля и критерии оценки сформированности профессиональной межкультурной компетенции» [106].

По мнению К.С. Цеунова, «модель формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью включает следующие компоненты: социокультурные механизмы и факторы; комплекс требований и соответствий, воздействующих на формирование образовательного пространства и практикоориентированной образовательной среды; структура и

критерии оценки уровня сформированности межкультурной компетенции» [167, с. 112].

Предложенная С.И. Шевелевой «модель формирования основ межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки представлена совокупностью целевого, содержательного, организационного, оценочно-результативного компонентов и определяет цели и задачи обучения. В структуре модели отобраны, уточнены принципы обучения; описано содержание компетенции; разработаны этапы и технологии обучения; предложены формы контроля и критерии оценки уровня сформированности основ межкультурной компетенции» [174, с. 59].

Модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения определена использованием следующих подходов: **системного, компетентностного, личностно-ориентированного, когнитивно-коммуникативного, контекстного, культурологического.**

В научной литературе широко представлен системный подход. Представители *системного подхода* (В.Г. Афанасьев, Г.П. Щедровицкий, И.В. Блауберг и др.), рассматривают процесс формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения в виде неразрывного системного процесса в рамках сложной системы обучения. Сложная система включает большое число элементов, объединенных связями и представляющих сложную иерархическую, многоуровневую структуру. Наличие эндогенных и экзогенных (внутренних и внешних) связей, их взаимное влияние и динамика изменения отражается на целедостижении и характере решаемых задач. Системное моделирование в рамках системного подхода позволяет выделить структуру формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, изучить взаимосвязи ее структурных составляющих и выявить информационные процессы, ресурсы и резервы, необходимые для максимально качественного результата с точки зрения формирования межкультурной компетенции.



Наряду с опытом и результатами исследования российских ученых возникает необходимость в глубоком изучении и обобщении зарубежного опыта внедрения *компетентностного подхода* в образовании. Многие российские ученые в своих работах приводят анализ того, как западные страны используют компетентностный подход в образовании. В.И. Байденко, И.Ф. Бережная, А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова, Э.Ф. Зеер, И.З. Зимняя, Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской и другие ученые занимаются вопросами изучения возможностей применения данного подхода в условиях модернизации отечественного образования. Ученые ищут точки совместимости теории и практики, которые с успехом могут применяться в российских условиях или могут быть модифицированы для применения в отечественной высшей школе.

Компетентностный подход (В.И. Байденко, И.Ф. Бережная, А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова, Э.Ф. Зеер, И.З. Зимняя, Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской и др.) предполагает в качестве основного постулата образовательного процесса выдвинуть идею переориентации с передачи знаний обучающимся на формирование комплекса компетенций и развитие творческих способностей. В нашем исследовании компетентностный подход акцентирует внимание на формировании и развитии у студентов-иностранцев межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения.

Существенными признаками компетентностного подхода к проблеме формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения являются:

- личностная и социальная важность формируемых знаний, умений, навыков студентов-иностранцев при формировании межкультурной компетенции;
- установление целей личностной самореализации, направленных на формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения;
- определение набора компетенций, которые направлены на развитие межкультурной компетенции студентов-иностранцев;

– формирование навыков общения у студентов-иностранцев как системы коммуникативных компетенций, направленных на овладение навыками и умениями межкультурного взаимодействия;

– обеспечение поддержки личностного развития студента-иностранца в системе поликультурного взаимодействия;

– разработка и внедрение стратегий поведения (поведенческих стратегий) для достижения целей межкультурного взаимодействия студентами-иностранцами в ситуации межкультурного взаимодействия.

Исследователи [59,60] доказывают, что в компетентностном подходе существует одна базовая категория – компетентность, которая в мировой практике имеет превалирующее значение с точки зрения оценки знаний, навыков и умений, полученных в процессе обучения и оформленных в виде единой компетентностной единицы, как агрегирующей составляющей профессионализма. В качестве доказательства приводятся следующие обоснования:

во-первых, компетентность объединяет знаниевую (умственную) и практикоориентированную составляющие обучения;

во-вторых, компетентность является результирующим содержанием образования, интерпретируя суть обучения в зависимости от его содержания;

в-третьих, ключевая компетентность объединяет не только специальные, но культурные и общепрофессиональные навыки и умения, знания из смежных наук и профессий. Конвергентность современного знания – ключевая особенность, которую необходимо учитывать в педагогической науке образовании.

В современном высокотехнологичном информационном мире уровень образованности не ограничивается энциклопедичностью знаний и их объемом. Компетентностный подход предлагает измерять образованность умением специалиста решать задачи различной сложности с использованием имеющихся профессиональных компетенций. Акцент делается на получении таких знаний, которые непосредственно применяются в профессиональной деятельности, являются необходимыми с практической, предметной точки зрения. В тоже время, компетентностный подход не отказывается от глубокой теоретической

подготовки, не умаляет роль теории, без которой невозможно совершенствование практики и саморазвитие, самообучение.

Динамическое развитие профессионализма, активной позиции студента, его стремления к углублению знаний – это основная цель компетентного подхода

При таком подходе главные образовательные цели обучения обозначаются терминами, которые отражают практические навыки студентов, их личностный потенциал.

Студенты-иностранцы наряду с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями овладевают межкультурной компетенцией, которая является связующей для культурной ассимиляции и получения необходимого навыка социального и профессионального общения. Использование компетентного подхода в решении задачи формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения является важным фактором в исследовании и выработке предложений по совершенствованию технологии смешанного обучения и достижению качественных результатов в процессе обучения.

Важность межкультурного взаимодействия в процессе получения образования студентами-иностранцами признается многими членами педагогического сообщества. Необходимо использовать все современные методы и технологии организации межкультурного взаимодействия с учетом индивидуальных культурных особенностей (привычек, менталитета, национальных традиций и т.д.) студентов-иностранцев. Эффективная организация межкультурного взаимодействия возможна только в условиях, когда подбирается необходимый комплект информационных технологий, телекоммуникационных средств организации межкультурного взаимодействия в условиях смешанного обучения. Информационные технологии обладают безграничным образовательным потенциалом и позволяют обеспечить все способы взаимодействия: аудиообщение, видеообщение, визуализацию, интерактивность, виртуальную и дополненную реальность, дистанционный доступ к образовательным ресурсам, возможность получить перевод и помощь на родном

языке средствами поисковых систем и сервисов всемирной сети Интернет и проблемно-ориентированных информационных систем.

Следующий подход, который был использован при разработке модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, — это *личностно-ориентированный подход* (Л.Г. Вяткин, Г.П. Корнев, В.В. Сериков и др.). В педагогической литературе под личностно-ориентированным подходом принято понимать личностно-ориентированный процесс организации и управления педагогом учебной деятельностью обучающихся с использованием специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. При решении данных задач у студентов развиваются не только навыки межкультурного общения, но происходит личностное становление студента как субъекта учебной деятельности. Благодаря рассмотрению личностно-ориентированного подхода в совокупности его компонентов, преподавателю предоставляется возможность организовать и целенаправленно управлять процессом учебной деятельности студентов-иностранцев в вузе, учитывая при этом интересы, мотивационную направленность, жизненные планы, ценностно-смысловую сферу личности студента с целью формирования творческого потенциала личности [61]. В рамках личностно-ориентированного образования организуется субъект-субъектное взаимодействие, где преподаватель является субъектом педагогической деятельности, а студент – субъектом учебной деятельности. Каждый из них имеет личные мотивы, побуждающие их выполнять свою деятельность, задана для каждого цель деятельности, для ее достижения определены действия и операции, кроме того, каждый из них обладает склонностями и способностями для ее осуществления. В рамках субъект-субъектного взаимодействия при личностно-деятельностном подходе процесс педагогического общения описывается схемой  $S1 \longleftrightarrow S2$ , где  $S1$  - это преподаватель, инициирующий педагогический процесс, способный актуализировать подлинный интерес к предмету общения и к своей личности;  $S2$  - это студент, взаимодействие с которым рассматривается преподавателем как сотрудничество в решении профессиональных задач. В

образовательном процессе вуза представлена схема S1 (преподаватель)  $\longleftrightarrow$  S2+S3+S4+... Sn (студенты), где Sn - единый, совокупный субъект педагогического воздействия.

Субъект-субъектное взаимодействие, реализуемое в рамках личностно-ориентированного подхода, осуществлялось с целью формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения. Это позволило, с одной стороны, приобрести студентам-иностранцам необходимые навыки межкультурного общения, используя при этом знания межкультурных особенностей партнера по общению, а с другой стороны – расширить границы личностного развития за счет формируемой в процессе субъект-субъектного взаимодействия системы саморегуляции и самооценивания. Кроме того, это способствовало созданию условий для актуализации мотивации формирования межкультурной компетенции и учета индивидуальных особенностей студентов-иностранцев средствами современных информационных технологий.

В качестве основного подхода к формированию межкультурной компетенции можно выделить *когнитивно-коммуникативный* (И.Л. Бим, Э.П. Комарова, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, А.В. Щепилова и др.). Использование данного подхода при рассмотрении формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения предполагает реализацию двух моментов. Первый из них – это учет коммуникативной направленности процесса обучения русскому языку как иностранному и учет когнитивной составляющей межкультурного взаимодействия. Две основные функции языка, коммуникативная и мыслительная, обуславливают единство коммуникативного и когнитивного. Язык в двух основных функциях выступает как средство общения и как средство выражения человеческой мысли, оформленной с помощью понятий и суждений (следует иметь в виду, что мышление конкретно-чувственное, осуществляемое на основе конкретно-чувственных образов-представлений, а также мышление техническое, в котором используется разного рода формулы и символы,

возможны и без помощи определенного национального языка). Содержание и организация обучения русскому языку как иностранному определяется коммуникативной основой обучения межкультурному общению.

Второй момент – это учет коммуникативного характера занятий, целью которых является формирование коммуникативной компетенции при уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации на русском языке.

Обозначенные выше особенности имеют важное значение при формировании межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, поскольку организованный образовательный процесс на русском языке позволяет приблизить их к культурной специфике коммуникативного взаимодействия, обогатить знаниями об этнической специфике общения, национальных особенностях русского речевого поведения.

Таким образом, коммуникативная направленность процесса обучения русскому языку как иностранному играет ведущую роль при формировании межкультурной компетенции, но когнитивная направленность также существенна и имеет большое значение для этого процесса. Это связано с формированием межкультурной компетенции в процессе погружения в другую культурную реальность, усвоение новых поведенческих норм и ценностных доминант.

В качестве одного из методологических подходов к разработке модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения использовался *контекстный подход* (А.А. Вербицкий).

С точки зрения автора этого подхода, «контекстом является система внутренних и внешних условий жизнедеятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому, так ее компонентам. Внутренний контекст - это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний - предметные, социокультурные, пространственно-временные и другие характеристики ситуации, в которых он действует» [29, с. 10].

Теория деятельности, которая определяет суть контекстного обучения, акцентирует внимание на активной деятельности студента в социуме. Активная социальная позиция позволяет получить социальный опыт и трансформировать его в профессиональную сферу. При этом важно обеспечить интеграционный процесс, переход от простых видов деятельности к более сложным, требующим профессионализма. В качестве примера можно привести переход от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности, а затем к учебно-профессиональной деятельности (научно-исследовательские работы, практики, стажировки). Также важна работа студента, например, в роли волонтера или подработка на социально значимом месте, а затем повышение статуса за счет приобретения профессиональных навыков.

Ключевая позиция контекстного обучения – моделирование профессиональных (производственных, трудовых, бизнес-) отношений в учебном процессе (учебной деятельности), что позволяет совместить получение профессиональных знаний с профессиональным опытом и ощутить социальную значимость профессиональных отношений.

Специфика обучения студентов-иностранцев в рамках контекстного подхода, формирование межкультурной компетенции требует предварительного моделирования контекста профессиональной коммуникативной деятельности. В учебном процессе преподаватель использует такие формы, методы и технологии обучения, которые позволяют студенту-иностранцу более эффективно совместить обучение с приобретением профессионального и социального опыта в условиях чужой культуры, организации труда и обучения. При этом важно использование информационных технологий, которые обеспечивают реализацию интенсивных форм и методов обучения, организацию самостоятельной учебной деятельности в виртуальном пространстве.

Построение учебного материала в рамках контекстного подхода должно организовываться с использованием инновационных форм, базирующихся на информационных телекоммуникационных технологиях в сочетании с традиционными подходами. Роль традиционных подходов в получении

академического образования трудно переоценить. Тенденция к отказу от традиционных форм обучения ведет к снижению качества получения знаний. Но, также велика и роль интерактивных инновационных практикоориентированных подходов в получении практических навыков и умений. Моделирование процесса обучения, соединяющего систему традиционных и инновационных форм и методов обучения, – залог успеха современного образования. В научном сообществе, например, предлагается осуществлять моделирование, построенное на основе знаковых средств практического содержания будущей профессиональной деятельности [47].

Контекстный подход предлагает три базовые формы деятельности студентов и промежуточные, переходящие от одной базовой формы к другой. Базовыми формами контекстного обучения являются следующие: учебная деятельность академического типа (например, информационная лекция); квазипрофессиональная деятельность (деловая игра); учебно-профессиональная деятельность, в рамках которой студент выполняет практические функции (например, на производственной практике) [30]. Промежуточные формы представляют собой конкретные формы обучения, предполагающие решение профессиональных задач и обеспечивающие переход от одной базовой формы профессиональной деятельности студентов к другой. К таковым относятся: проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, спецкурсы и т.п.

Контекстный подход в организации поликультурного взаимодействия определяет ценностные ориентации в межкультурном общении. При этом, в рамках поликультурного взаимодействия, представляется возможным задать контекст межкультурного общения, обеспечивая переориентацию иностранных студентов с абстрактных культурных ценностей на сугубо личные, ценностно-значимые в рамках конкретной культуры.

Выделим основные принципы, которые играют ключевую роль в контекстном обучении, а именно: активность и коммуникативность. Для выбора методов обучения, стимулирующих выделенные принципы, необходимо



обозначить цели и компетенции (содержание) профессиональной деятельности студентов-иностранцев.

Выделим основные положения контекстного обучения:

– студент является вовлеченным в деятельностную позицию, поскольку учебные дисциплины реализуются в форме предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) с заданным сценарием их развертывания;

– моделирование профессиональных ситуаций позволяет студентам-иностранцам усваивать знания в контексте будущей профессиональной деятельности, что определяет познавательную и профессиональную мотивацию обучения;

– применяются технологии рационального использования глобальных информационных ресурсов. В качестве одного из компонентов информационной культуры личности выступает умение ориентироваться в сети Интернет, особенностью которой является предоставление быстрого доступа к большим массивам информации, что позволяет сделать процесс обучения максимально адаптированным к индивидуально-личностным качествам обучающихся.

Рассмотрение проблемы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения тесно связано с применением в нем *культурологического* подхода (Г.А. Аванесова, А.А. Аронов, М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская и др.). Культурологический подход представляет собой систему методологических приемов, которые способны обеспечивать анализ любой сферы жизнедеятельности человека через комплекс культурологических понятий: культура, культурные нормы, образцы, ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы.

Язык является условием развития и одновременно продуктом культуры того или иного народа. Культура – это совокупность достижений человеческого общества в его производственной, общественной и духовной деятельности. Являясь орудием получения, накопления и передачи знаний и опыта от человека к человеку, от предшествующих поколений людей следующим поколениям,

хранилищем духовных ценностей того или иного народа, язык сам превращается в реалию духовной культуры, становится одним из основных средств ее поступательного движения и усвоения каждым из членов общества. Именно поэтому русский язык представляет собой неотъемлемую часть русской культуры, а в его единицах получают отражение не только исторический опыт русского народа, но и особенности национального восприятия мира, национального мировоззрения и самосознания (ср., напр, значения русских слов: судьба, отечество, воля).

В культурологическом подходе культура выступает как интеграция элементов и структур деятельности, выполняющих человекообразующую функцию, которые объединяются в определенное ценностно-смысловое поле и хранятся и трансформируются в их предметном воплощении в знаково-символических системах и артефактах.

В широком смысле культуру можно рассматривать как комплекс достижений и творчества народа или группы народов. Она характеризуется также особенностями поведения, сознания и деятельности людей в различных социальных сферах (культура труда, культура быта, художественная культура, политическая культура).

В рамках проблемы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения культуру в процессуальном аспекте можно определить как систему ценностей и качество человеческой деятельности в различных сферах социальной жизни и общественного сознания: в сфере художественной культуры, политической культуры, экологической культуры и т.д.

Культурологический подход к изучению формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения позволяет совокупно представить структурно-содержательные компоненты межкультурной компетенции с учетом культурной специфики и исторического опыта взаимодействия.

Таким образом, применение культурологического подхода в формировании межкультурной компетенции студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения нацелено на понимание содержания межкультурного взаимодействия, механизмов ее структурирования, управления процессами общественного развития, способствует целостному представлению об основных координатах изучения явлений межкультурной действительности, а также качественных характеристиках социокультурного пространства.

Процесс реализации разработанной модели межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения предполагает использование определенных психолого-педагогических принципов:

*Принцип целостности и системности* предполагает взаимосвязь, взаимодействие и интеграцию всех компонентов межкультурной коммуникации.

*Принцип доминирования проблемных ситуаций* предполагает наличие системы проблемных заданий, форм организации процесса обучения, способствующих развитию индивидуальности студентов-иностранцев, их творческого потенциала, самостоятельности, обеспечивает субъектную позицию студента-иностранца.

*Принцип студентоцентрированной направленности* предусматривает такую организацию обучения студентов-иностранцев, которая в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностного понимания мира. В этих условиях происходит не только передача знаний, выработка умений, но и формирование познавательных интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, развитие личностного потенциала студентов-иностранцев.

*Принцип сотрудничества* реализуется в процессе совместной деятельности преподавателя и студента-иностранца по созданию проблемных ситуаций и их решению. Данный принцип при формировании межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает реализацию следующих условий организации образовательного процесса: проявления гуманизма и демократичности в общении со студентами-иностранцами; проблемная

направленность в рамках взаимодействия в диаде «преподаватель-студент»; возможность свободы выбора, учитывающая самостоятельную точку зрения студента-иностранца; готовность участников образовательного процесса проявлять уважение к интересам, желаниям и чувствам другой стороны, признавать их важность; готовность и умение открытого высказывания своей позиции (своих интересов, целей, чувств и желаний); готовность участников образовательного процесса к отстаиванию своих интересов. В условиях сотрудничества преподаватель стремится не только к пониманию студента-иностранца, но и к демонстрации ему основания своей позиции, готовности и умению поиска решений, которые были бы оптимальными для обеих сторон и т.д.

*Принцип аутентичности.* Аутентичная пространственно-предметная образовательная среда вуза обеспечивает студентам-иностранцам наиболее благоприятный для них ритм обучения, соответствующий возрастным, половым, индивидуальным их особенностям. С практической точки зрения этим принципом определяется организация пространственно-предметной образовательной среды, учитывающей личностно-индивидуальные особенности обучающихся.

*Принцип единства когнитивного и эмоционального* создает положительный эмоциональный эффект. Этот принцип определяет идею динамической смысловой системы, описанной как функциональная система интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов. Понятия «эмоциональное решение», «интеллектуальные эмоции», «эмоциональная регуляция мыслительной деятельности», которые разрабатывают представители смысловой теории мышления, также подчеркивают нераздельность познавательных и эмоциональных процессов. По мнению О.К. Тихомирова, «с мыслительной деятельностью связаны (в ней участвуют) все виды эмоциональных явлений – и аффекты, и собственно эмоции, и чувства... Можно также говорить об интеллектуальной агрессии, интеллектуальном стрессе, интеллектуальной фрустрации» [153, с. 45].

Таким образом, формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает единство когнитивного и эмоционального

компонентов: мотив образует личностный смысл овладения межкультурной компетенцией через установление жизненной значимости межкультурного диалога, эмоция представляет мотив в сознании и определяет эффективность действий в достижении цели.

Названные принципы выступают теоретическим основанием модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

Целью разработанной модели является формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, обусловленное необходимостью подготовки студентов-иностранцев к обучению в русской языковой среде, дальнейшей профессиональной деятельности, личностному самосовершенствованию, самореализации.

В модели представлены *компоненты*, входящие в структуру межкультурной компетенции, и *критерии* оценки уровня их сформированности:

- когнитивный (знание и понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом);
- аксиологический (знание ценностных доминант иных национальных культур, понимание ценностного основания национальных убеждений, традиций);
- личностно-операциональный (умение взаимодействовать с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания, умение моделировать ситуации, а также операции и действия, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, владение культурой критического мышления, умение сотрудничать с представителями другой культуры);
- оценочно-рефлексивный (умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, саморефлексия, адекватная самооценка).

Основным звеном модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев является *технология смешанного обучения*, направленная на формирование компонентов межкультурной компетенции (когнитивного,

аксиологического, личностно-операционального, оценочно-рефлексивного), которая включает содержательный блок (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство) процессуальный блок – основные этапы реализации технологии смешанного обучения, и диагностический блок, включающий критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции [175].

Первый этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает организацию работы в аудитории, включающую формирование межкультурной ценностной ориентации, которая подразумевает знакомство с новыми культурными реалиями и ценностями, обеспечение взаимной культурной толерантности. Были использованы следующие формы: лекции, работа в аудитории в режиме face-to-face, работа с учебниками в аудитории, проведение форумов и конференций. В результате этого этапа обучения педагог осмысливает результат своей деятельности как со стороны обучающихся, так и с учетом точки зрения педагога.

Второй этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает обучение в режиме online, которое включает работу с электронными ресурсами. Второй этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев способствует межкультурному ценностному самоопределению студента в межкультурной коммуникации, определяемому в данном контексте как готовность человека строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, как способ взаимодействия студентов-иностранцев и преподавателей, обеспечивающий взаимную культурную адаптацию. Были использованы следующие формы: общение по скайпу, обсуждение проблем на форуме, онлайн тестирование, направленное на улучшение процесса преподавания и получения знаний. На этом этапе в процессе организации совместной деятельности большую роль играет связь педагога со студентами-иностранцами для рекомендаций, объяснений, включая контроль. Контроль может осуществляться как синхронно, в режиме реального времени, так и

асинхронно, в удобное для студентов время. Важно подчеркнуть, что время общения в чате или на форуме не ограничено, в отличие от занятий в аудитории. Таким образом, высказаться по поставленной проблеме может каждый студент.

Третий этап предполагает организацию самостоятельной работы, включающей работу с электронными ресурсами. Он способствует достижению межкультурного ценностного взаимодействия, обеспечивающего взаимное культурное принятие. Были использованы следующие формы: поиск дополнительной информации при помощи ресурсных карт, веб-квестов, подкастов и видеоматериалов, подготовка мультимедиапрезентаций.

Для достижения поставленной цели определены основные методы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения: *поисковый* метод (требующий от обучающихся самостоятельного решения), *эвристический* метод (предполагающий организацию поисковой, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний), метод *поэтапного формирования умственных действий и понятий* (использование положений теории поэтапного усвоения знаний), метод *информационного ресурса* (ориентация обучающегося в выборе информации), метод *коучинга* (сотрудничество между преподавателем и обучающимся).

Средствами обучения являются: учебное пособие, компьютерно-информационные средства представления информации, подкасты и видеоматериалы, мультимедиапрезентации.

Формы обучения детерминируются целью, содержанием, средствами и методами обучения:

- формы работы в режиме face-to-face: лекции, практические занятия, конференции, деловые и ролевые игры, экскурсии;
- формы работы в режиме online: телеконференции, общение по скайпу, дискуссии на форуме, в чате, веб-квесты.

Диагностический блок представлен оценкой уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев [176]:

*Низкий уровень* отличается наличием представления о системе ценностей другой культуры, но невозможностью использовать ее при межкультурном взаимодействии, отсутствием сформированной устойчивой системы мотивов, направленных на формирование межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения, ведением межкультурного общения при определенных заранее определенных условиях.

*Средний уровень* характеризуется сформированностью у студента-иностранца навыка получения знаний о культуре и особенностях своей и чужой страны, межкультурного взаимодействия, но при этом он может испытывать дискомфорт в нестандартных ситуациях, наличием системы культурных ценностей, адаптированной к решению конкретных задач поликультурного общения, осознания необходимости развития межкультурной компетенции, трудностей при использовании технологии смешанного обучения, способности регулировать ведение межкультурного общения на основе технологии смешанного обучения, подстраиваясь при этом под специфику этнических особенностей собеседника.

*Высокий уровень* характеризуется владением студентом-иностранцем в полной мере знаниями культурных особенностей чужой страны, способностью активно использовать их при ведении межкультурного диалога, наличием умения свободно принимать и разделять культурные ценности представителя чужой культуры, устойчивой мотивации к развитию межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения, владением в полной мере технологией смешанного обучения при реализации межкультурной компетенции.

Выявлены основные педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения: учет личностных особенностей студентов-иностранцев, мотивационная готовность студентов-иностранцев к формированию межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента-иностранца в процессе формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения, поэтапное



формирование межкультурной компетенции с использованием технологии смешанного обучения, создание преподавателем благоприятного эмоционального климата при формировании межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

Модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения позволяет строить и осуществлять процесс подготовки студентов-иностранцев, способствующий их включению в образовательную и социальную деятельность, способствует их эффективной адаптации и социализации, которые неразрывно связаны с усвоением культурных норм и ценностно-смысловых характеристик российского общества.

Предлагаемая модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения представлена на рисунке 1.1.

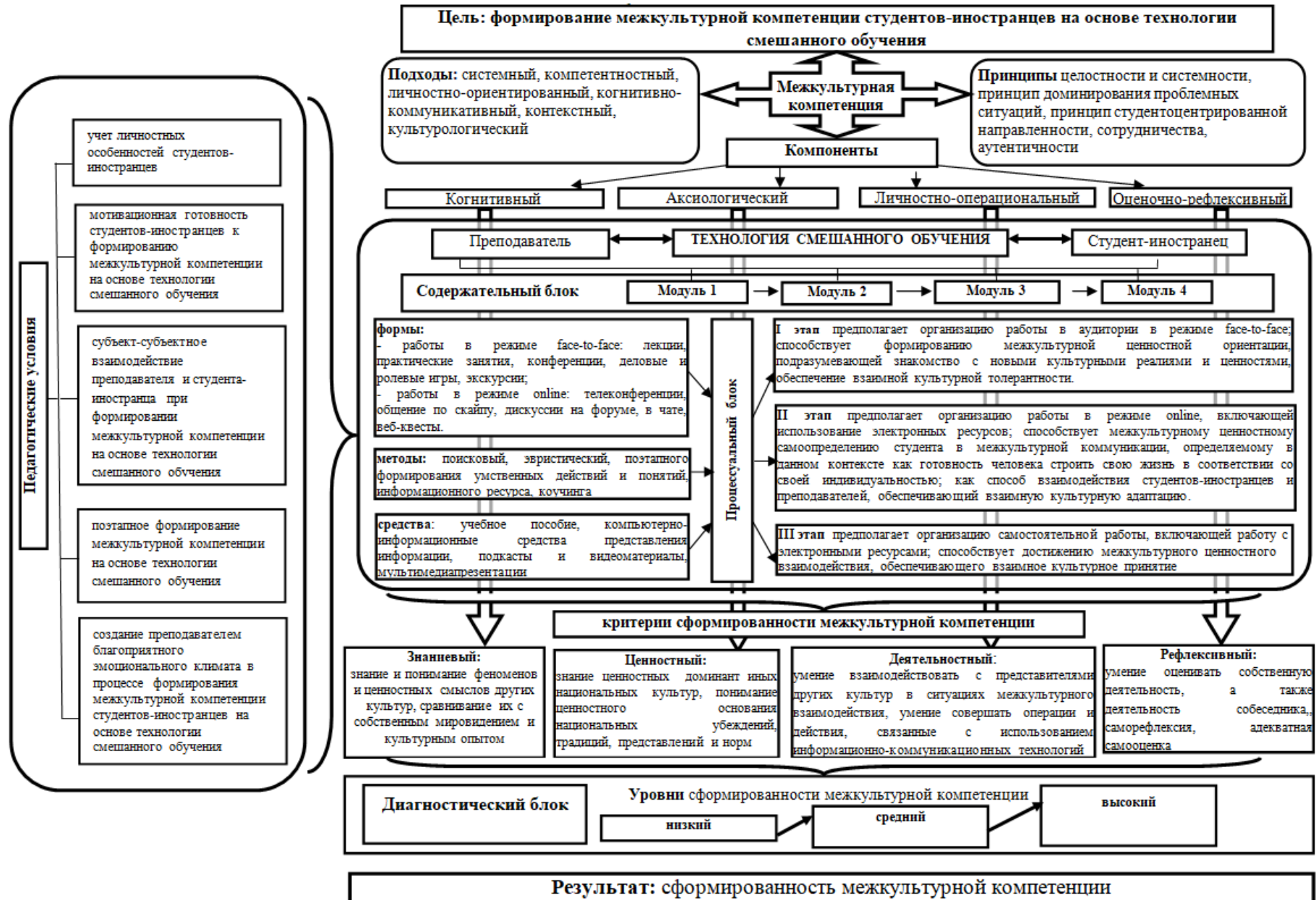


Рисунок 1.1 - Модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения

## Выводы по первой главе

1. Межкультурная компетенция студентов-иностранцев рассматривается как интегративная характеристика личности студента-иностранца, способного успешно общаться с представителями других культур, включающая знание и понимание национально-культурных различий и традиций, систему ценностных доминант, восприятие привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, обеспечивающая его готовность понимать, уважать и продуктивно использовать культурные стереотипы, готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной среде.

2. Определена совокупность основных компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев:

*когнитивный* (знание и понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом);

*аксиологический* (знание ценностных доминант иных национальных культур, понимание ценностного основания национальных убеждений, традиций);

*лично-операциональный* (умение взаимодействовать с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимодействия);

*оценочно-рефлексивный* (умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, саморефлексия, адекватная самооценка).

3. Выявлены особенности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев при обучении русскому языку:

– обучение в условиях языковой среды преподавателем-носителем языка и культуры, обучение в диалоге культур;

– принадлежность к разным религиозным конфессиям;

– обучение в поликультурной группе, необходимость взаимодействия не только с русскими, но и иностранными студентами из разных стран;

– невключенность студентов в контекст евразийской культуры, незнание культурно-исторических реалий России, Европы и Азии.

3. Модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения включает цель, методологические подходы: системный, компетентностный, личностно-ориентированный, когнитивно-коммуникативный, контекстный, культурологический), принципы (доминирования проблемных ситуаций, сотрудничества, студентоцентрированной направленности, аутентичности, проблемности), структурные компоненты межкультурной компетенции (когнитивный, аксиологический, личностно-операциональный, оценочно-рефлексивный); содержательный блок (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство), процессуальный блок (этапы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев), диагностический блок (критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев: низкий, средний, высокий), педагогические условия. Основным средством формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев являются информационные технологии, под которым в исследовании понимается технология обучения, основанная на принципах информатики и реализуемая с помощью компьютеров. Главной отличительной особенностью информационных технологий является применение компьютера в качестве нового и динамично развивающегося средства обучения, использование которого кардинально меняет систему форм и методов преподавания.

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения**

### **2.1 Психолого-педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения**

Практика современного образования выдвигает потребность в теоретическом осмыслении проблемы изучения педагогических условий, детерминирующих эффективную реализацию процесса формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

Большинство ученых придерживаются мнения, согласно которому успешное функционирование и развитие любой системы оказывается возможным при соблюдении определенных условий [57]. Единым моментом в понимании категории условия в данных трактовках является то, что условия заключают в себе отношение предмета с окружающим миром, без которого они существовать не могут. Многие исследователи условия рассматривают как комплекс мер, который способствует достижению поставленной педагогической цели.

В качестве условий, которые призваны обеспечить достижение эффективной реализации образовательной цели, выступает «концепция планированного результата образования, воплощаемая в образовательных стандартах и являющаяся конкретизированным описанием глобальной цели образования, отражающая ценностные ориентации учащихся, сопряженные с ценностными ориентирами общества, требованиями к специалисту и педагогам, готовым и способным её реализовать; структуру и содержание образования, являющиеся основой образовательного процесса, вне которой достижение целей

образования примет хаотичный, стихийный характер, а сам образовательный процесс станет во многом не диагностируемым; технологии педагогического процесса, которые будут способствовать приведению в действие механизмов, обеспечивающих реализацию концепции планируемого результата образования, придадут структуре образовательного процесса функциональный характер, обеспечат формирование необходимых компетенций, отраженных в содержании образования» [110, с. 110].

В научной литературе под *педагогическими условиями* одни ученые понимают внешние факторы, которые оказывают влияние на образовательный процесс в высшей школе. Педагогические условия обучения рассматриваются как изменяющиеся внешние воздействия, формирующие конечный образовательный результат [9,24].

Рассмотрев представленные точки зрения на определение понятия «педагогические условия», составим схему различных представлений, которая в дальнейшем будет использована для синтеза авторского подхода к выделению педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения. На рисунке 2.1 представлена схема представления понятия «условие» в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [118].

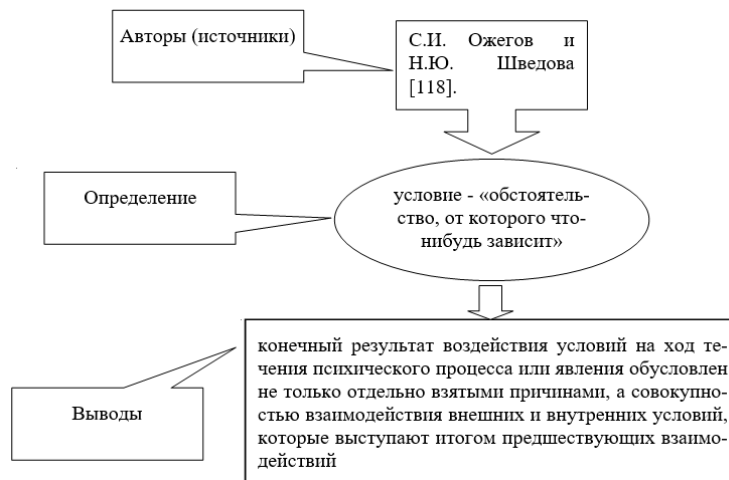


Рисунок 2.1 – Схема понятия «условие» (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова)

В педагогической литературе выделяется понятие «организационные условия», которые имеют важное значение для анализа предметной области. На рисунке 2.2 представлена схема понятия «организационные условия» с точки зрения Кудрявцевой Н.Б. [84]:

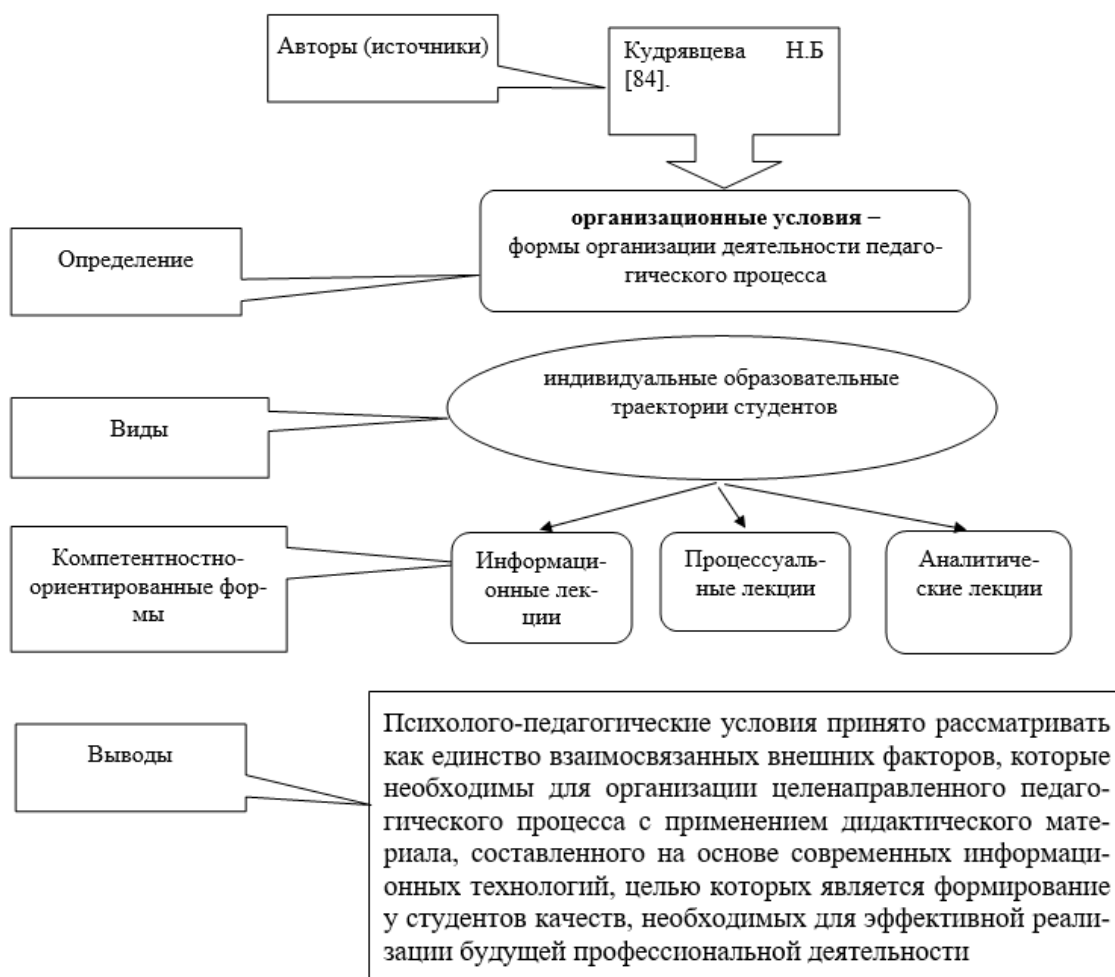


Рисунок 2.2 – Схема понятия «организационные условия» (Н.Б. Кудрявцева)

Проведенные педагогические исследования позволили выделить совокупность общих психолого-педагогических условий, которые непосредственно определяют процедуру эффективного формирования умений студентов [49,154] (рисунок 2.3):

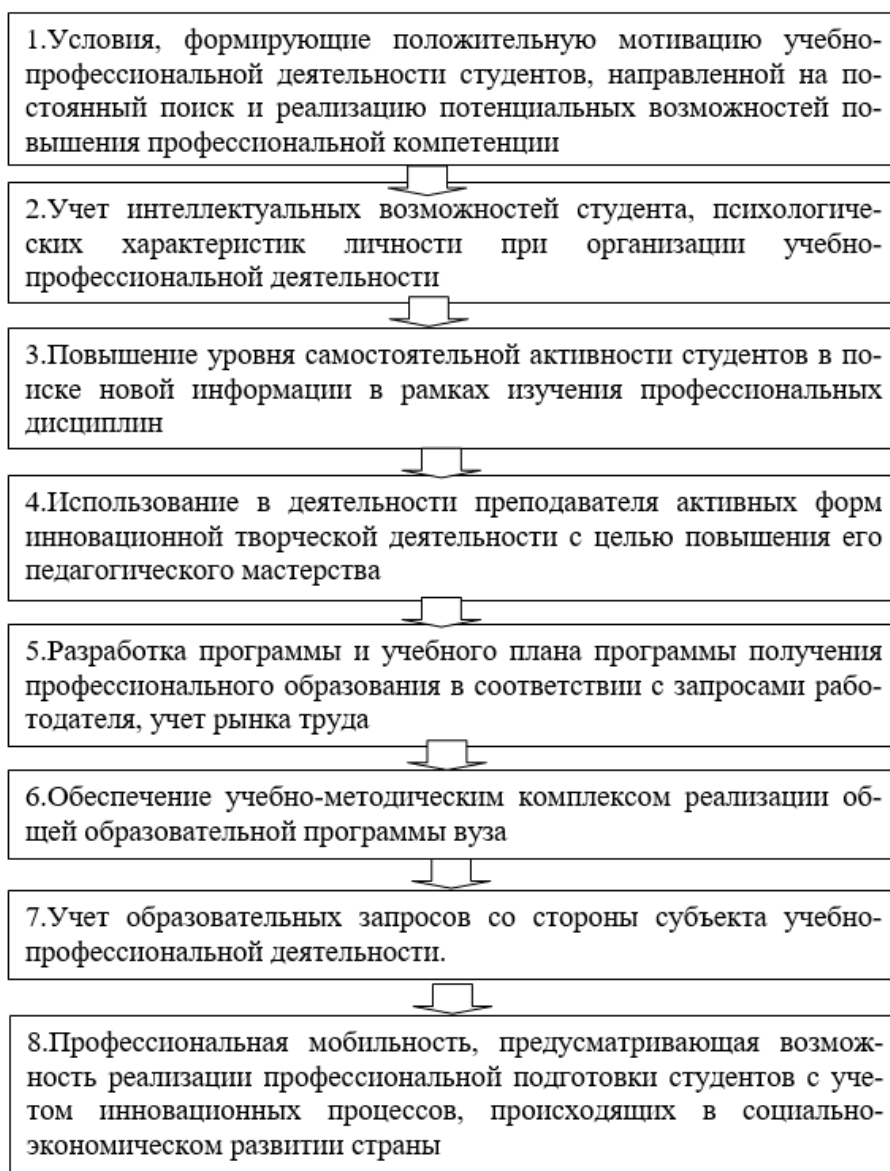


Рисунок 2.3 – Схема общих психолого-педагогических условий  
(М.В. Дембровская, Т.А. Ткаченко)

По мнению Е.А. Стояновской, проводившей анализ педагогических условий формирования деловой межкультурной коммуникативной компетентности студента, необходимо выделить определяющие компоненты, а выявленный комплекс педагогических условий должен быть дополнен рядом условий применительно к предмету исследования [146]. В рассматриваемом исследовании под *педагогическими условиями* понимается «совокупность взаимосвязанных



условий, реализация которых будет способствовать повышению уровню сформированности готовности иностранных студентов к деловому общению в межнациональных корпорациях» [146, с. 56].

Расширение понятия «педагогические условия» для формирования межкультурной компетенции позволяет уточнить данный термин в контексте проводимого исследования.

Э.В. Максимова выделяет следующие педагогические условия формирования межкультурной компетенции: готовность преподавателя к формированию межкультурной компетенции студентов; использование на занятиях учебно-методических материалов, содержащих культуроведческую информацию и способствующих приобщению обучающихся к мировым культурным ценностям; активизация самостоятельной работы с со страноведческим материалом в условиях аудиторной и внеаудиторной работы; применение интерактивных методов обучения [93].

А.Н. Писаренко к педагогическим условиям эффективного формирования профессиональной межкультурной компетентности относит: адекватное рефлексивное восприятие студентами мирового событийно-информационного контекста; быстрая реакция преподавателей на изменения межкультурных отношений в поликультурных группах студентов; создание условий принятия студентами общих правил межкультурного взаимодействия, равные возможности для самовыражения и реализации творческого потенциала [125].

Т.В. Овсянниковой выделяет следующие педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов – будущих работников социальной сферы: овладение в процессе изучения иностранного языка реалиями культуры, этическими и моральными ценностями носителей языка; сопоставление в процессе обучения элементов культуры другой страны с элементами родной культуры; использование диалогической формы обучения и рациональное сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка [117].

В данной работе предпринята попытка определить педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения. Изучение психолого-педагогических источников по изучаемому феномену, опыт отечественных и зарубежных ученых позволил определить, теоретически и экспериментально обосновать комплекс педагогических условий, необходимых для совершенствования подготовки студентов-иностранцев в вузе. По нашему мнению, формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения будет возможно при создании следующих условий:

- учета личностных особенностей студентов-иностранцев;
- мотивационной готовности студентов-иностранцев к формированию межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения;
- субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента-иностранца в процессе формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения;
- поэтапного формирования межкультурной компетенции с использованием технологии смешанного обучения, включения студента-иностранца в самостоятельную творческую деятельность на основе технологии смешанного обучения;
- создания преподавателем благоприятного эмоционального климата при формировании межкультурной компетенции у студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

Рассмотрим выделенные нами педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

#### **Учет личностных особенностей студентов-иностранцев**

Эффективное формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения возможно при учете индивидуального стиля деятельности обучающихся, определенных личностных особенностях, которые важно учитывать при организации образовательного

процесса по формированию межкультурной компетенции. Знание социальной ситуации развития личности в юношеском возрасте, психологические особенности юношей и девушек, культурно-специфические особенности переживания юношеского возраста позволяют преподавателю выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы учесть индивидуальные особенности студентов-иностранцев и тем самым эффективно сформировать межкультурную компетенцию.

### **Мотивационная готовность студентов-иностранцев к формированию межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения**

Мотивационную готовность рассматривают как один из основных компонентов общей готовности к профессиональной деятельности, который детерминирует особенности поведения и профессиональной деятельности специалиста. Мотивационная готовность является предпосылкой эффективной реализации профессиональной деятельности будущих выпускников вузов, дает возможности эффективного применения знаний в практической деятельности, сохранения самоконтроля в сложных профессиональных ситуациях. В тоже время мотивационная готовность понимается как интегральная характеристика личности выпускника, реализующаяся в профессиональной деятельности посредством применения знаний, умений, способностей на базе ценностно-мотивационной системы.

Содержание и структура мотивационной готовности позволяет сделать вывод о решающем ее влиянии на профессиональную активность, самоактуализацию, самоопределение и самореализацию. Мотивационная готовность объединяет в себе комплекс функциональных и смысловых образований: внутреннюю организацию потребностей, способностей, отношение к себе и профессии, определенность профессионального выбора, мотивы, ценности, установки, эмоции, которые в единстве и взаимосвязи образуют структуру мотивационной готовности.

В контексте нашего исследования мотивационную готовность к формированию межкультурной компетенции на основе технологии смешанного

обучения мы понимаем как интегративное образование личности, определяющее направленность на осуществление межкультурной коммуникации, обеспечивающее эффективную профессиональную адаптацию в системе поликультурного взаимодействия, неотъемлемой частью которого является включение технологии смешанного обучения для освоения культурного пространства другой страны. Структура мотивационной готовности является сложной динамической системой, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных, относительно самостоятельных компонентов: побудительного, установочного, аксиологического, когнитивного, операционно-манипуляционного, эмоционально-волевого, синтезо-аналитического, рефлексивного, практико-ориентированного.

### **Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента-иностранца при формировании межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения**

Взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе рассматривается как процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие. Целью такого взаимодействия является личностное и профессиональное развитие всех участников этого процесса. Как и любой целенаправленный процесс, взаимодействие преподавателей и студентов-иностранцев должно быть управляемо (специально организовано) и быть диагностируемо, т.е. иметь критерии и соответствующие методы оценки.

Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента-иностранца позволяет достичь максимального развития самостоятельности последнего, активизируя процессы его самоопределения, самореализации, саморазвития. Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов-иностранцев по формированию межкультурной компетенции рассматривается как целостная

система, состоящая из внутренних и внешних компонентов. Студенты-иностранцы, как субъекты процесса взаимодействия с преподавателем, реализуют свои действия, соотнося их с той системой ценностных ориентаций, которую они усвоили на основе индивидуального опыта. В качестве сущности педагогического взаимодействия выступает диалог как особая форма формирования межличностных отношений. При этом понимание в диалоге и успешность взаимодействия зависит от широты диапазона ценностных ориентаций. Участники взаимодействия – одновременно объекты и субъекты воспитательного процесса.

Формирование межкультурной компетенции студента-иностранца в значительной степени обусловлено полисубъектным взаимодействием преподавателей и студентов, выявлением индивидуально-типологических особенностей партнера из другой культуры и созданием условий для самореализации в условиях межкультурного диалога.

Исходя из этого, выделяются три аспекта педагогического взаимодействия преподавателя и студентов-иностранцев, а также условия прямой и обратной связи между ними [54]. На рисунках 2.4-2.6 представлена модель педагогического взаимодействия между студентом и преподавателем с учетом трех аспектов взаимодействия.



Рисунок 2.4 - Первый аспект «Преподаватель → Студент»

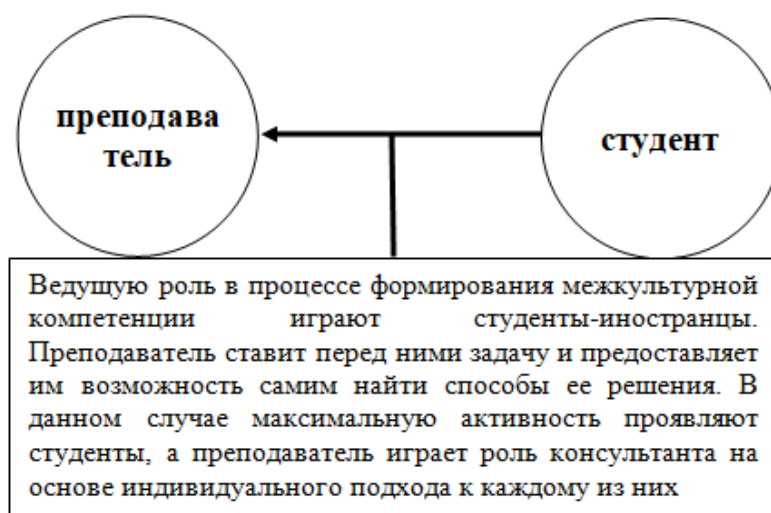


Рисунок 2.5 - Второй аспект «Преподаватель ← Студент»

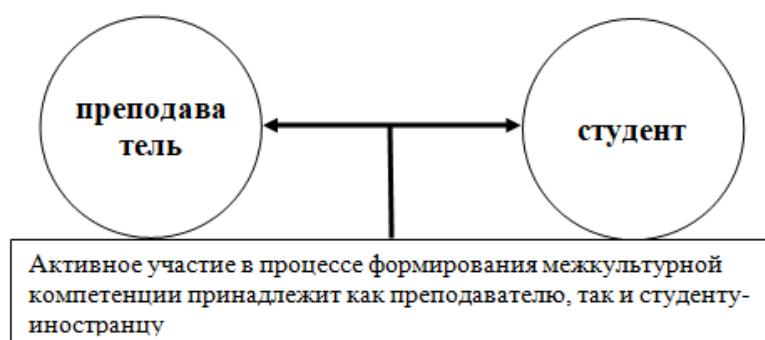


Рисунок 2.6 - Третий аспект «Преподаватель ↔ Студент»

### **Поэтапное формирование межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения**

Этапы формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения способствуют овладению знаниями об особенностях и специфике жизнедеятельности представителей другой страны. Использование технологии смешанного обучения при формировании межкультурной компетенции позволяет эффективно реализовывать межкультурное общение в условиях поликультурного диалога, что предоставляет возможность познакомиться с культурой страны изучаемого языка, реалиями современной

жизни в России, позволяет приобрести навыки использования информационно-коммуникационных технологий.

Необходимо отметить, что формирование межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения в зависимости от этапа происходит с учетом личностно-индивидуальных качеств студентов-иностранцев, а также с подбором, разработкой и применением заданий для комплексного и последовательного освоения межкультурной компетенции студентами-иностранцами.

Таким образом, формирование межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения включает 3 этапа.

Первый этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает организацию работы в аудитории, включающую формирование межкультурной ценностной ориентации, подразумевающей знакомство с новыми культурными реалиями и ценностями, обеспечение взаимной культурной толерантности. Второй этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает смешанное обучение в режиме on-line, которое включает работу с электронными ресурсами. Второй этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев способствует межкультурному ценностному самоопределению студента в межкультурной коммуникации, определяемому в данном контексте как готовность человека строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью; как способ взаимодействия студентов-иностранцев и преподавателей, обеспечивающий взаимную культурную адаптацию. Третий этап предполагает организацию самостоятельной работы, включающей работу с электронными ресурсами. Он способствует достижению межкультурного ценностного взаимодействия. Таким образом, целью первого этапа будет гарантирование взаимной культурной толерантности, целью второго – обеспечение взаимной культурной адаптации, а целью третьего – достижение взаимного культурного принятия.

**Создание преподавателем благоприятного эмоционального климата при формировании межкультурной компетенции у студентов-иностранцев** достигается в процессе доверительного сотрудничества между преподавателем и студентами-иностранцами. Эффективность овладения межкультурной компетенцией студентами-иностранцами достигается благодаря созданию положительной атмосферы и благоприятного климата в коллективе.

Для создания эмоционального насыщенного фона образовательной деятельности преподавателю важно «демонстрировать» доверие к студентам-иностранцам на протяжении всего взаимодействия с ними. Создание благоприятного эмоционального климата при формировании межкультурной компетенции у студентов-иностранцев достигается благодаря акцентированию внимания на высокой оценке личности студента; учету личностных обстоятельств, побудивших студента нарушить нормы образовательного стандарта; выражению принятия позиций и суждений студентов-иностранцев относительно изучаемого явления; внедрению в образовательный процесс творческих заданий, способных активизировать мыслительную деятельность студентов-иностранцев; одобрению коллективной рефлексии и обратной связи при обсуждении педагогических ситуаций; оценки поступка студента-иностранца, а не его личности; активизированию поиска выхода из сложившейся конфликтной ситуации, поддержке студентов-иностранцев в достижении положительного исхода событий.

Указанные действия позволяют продемонстрировать студентам-иностранцам педагогические отношения на основе доверия, показывают, что преподаватель видит в них личности, обладающие такими качествами, как ответственность, целеустремленность.

Педагогические отношения на основе доверия предполагают еще и ожидание момента, когда студент захочет поделиться своими мыслями или опытом. В этом состоит другая грань доверия в образовании - доверие студента к преподавателю, которое требует определенных временных затрат и чуткого, деликатного отношения преподавателя к студенту.



Таким образом, педагогические условия, определенные в данном исследовании, способствуют эффективному формированию межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

## **2.2 Разработка технологии смешанного обучения как средства формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев**

Наиболее перспективным направлением применения информационных технологий в образовательной среде является технология смешанного обучения. Е.В. Костина определяет данный метод как «систему обучения/преподавания, которая совмещает в себе наиболее эффективные аспекты и преимущества преподавания в классной комнате и интерактивного или дистанционного обучения», «систему, состоящую из разных частей, которые функционируют в постоянной взаимосвязи друг с другом, образуя некое целое» [80, с. 141]. По словам М.С. Никитиной, смешанное обучение - это интеграция таких форм обучения, как очное обучение в аудитории, электронное обучение и самообучение [112].

И.А. Малинина считает смешанное обучение продолжением или разновидностью дистанционного, при этом главное отличие заключается в том, что «живое» общение между преподавателем и обучающимися является обязательным. Дистанционные и очные технологии в определенной степени присутствуют в смешанном обучении, что позволяет минимизировать недостатки данных форм обучения и использовать все их преимущества [94].

Говоря о сильных сторонах электронных возможностей обучения, М.Л. Кондакова и Е.В. Латыпова подчеркивают «гибкость, индивидуализацию, интерактивность». К преимуществам традиционной формы обучения данные авторы относят «эмоциональную составляющую личного общения, спонтанность в образовании цепочек ассоциативных идей и открытий» [77].

В коммуникативном аспекте смешанное обучение подразделяется на два типа: асинхронная и синхронная коммуникация. Асинхронное общение

происходит в разное время для коммуникантов (электронная почта, блоги, форумы). Синхронное общение протекает в реальном времени во время работы в аудитории, либо с помощью онлайн чатов, видеоконференций [116]. Способствовать двум обозначенным выше типам коммуникации могут технологии Веб 2.0 (блоги, вики, подкаст), которые позволяют не только получать информацию, но и создавать ресурсы в сети Интернет [42,48,86,90,108].

Е.В. Костина выделяет «три основные компонента модели смешанного обучения, которые используются в современной образовательной среде:

а) очное обучение (face-to-face) - представляет собой традиционный формат аудиторных занятий преподаватель-студент;

б) самостоятельное обучение (self-study learning) - предполагает самостоятельную работу обучающихся: поиск материалов с помощью ресурсной карты, поиск в сети и т.д.;

в) онлайн обучение (online collaborative learning) - работа студентов и преподавателей в режиме онлайн, например, с помощью Интернет-конференций, скайп или вики и др.» [80, с. 141].

Д. Бат и Дж. Борк определяют смешанное обучение как применение информационно-коммуникационных технологий для улучшения процесса преподавания и получения знаний. Подчеркивается, что смешанное обучение не строится исключительно на использовании современных технологий, его задача - найти наиболее успешные пути поддержания традиционного процесса обучения.

По их мнению, «смешивать» можно: время (традиционную «живую» подачу информации и лекции онлайн), место (группы учеников в учебном заведении и собрание в форуме или веб-конференции), средства (чтение печатных источников и работа с электронными ресурсами) [187].

По мнению М. Фахлвика, идеальное «смешение» должно включать в себя три компонента. Первый - видимое обучение/ visible learning - процесс, при котором учитель видит результат своей деятельности с позиции обучающихся, и ученики воспринимают себя с точки зрения учителя [197]. Второй компонент - это формирующее оценивание. Оно представляет собой постоянную связь

учителя с учащимися для наставлений, рекомендаций и контроля. И третий компонент - само смешение новых и традиционных технологий.

Д. Хиггинс и А. Гомес дают определение смешанного обучения как комбинации известных режимов обучения с методами, опосредованными технологически. Авторы перечисляют список технологий, имеющих место в методе смешанного обучения: интерактивные доски, презентации Power Point, аудионосители, использование интернета (электронная почта, конференции, чаты, форумы, онлайн опросы), социальные сети, персональные компьютеры. Обращается внимание на важность общения учащегося и преподавателя, в том числе и во внеклассное время [200].

Д. Марш определяет цель исследуемого метода как поиск самой эффективной комбинации различных режимов индивидуальной работы. Подчеркивается, что недостаточно просто совместить привычный способ организации учебного процесса (face-to-face) и ИКТ, чтобы полностью раскрыть потенциал смешанного обучения. Единого образца «правильного» «смешения» не существует, однако стоит обратить внимание на те факторы, которые необходимы в достижении эффективной комбинации:

- Сопряженность. Различные составляющие смешанного обучения должны дополнять друг друга.

- Правильный выбор учебных материалов. Интерактивность и комплексность являются ключевыми критериями в выборе учебных материалов.

- Поддержка. В любом варианте смешанного обучения ключевым моментом является то, что технологии являются опорой для самостоятельного обучения. Учащимся будет нужна поддержка в трех важных направлениях: академическом, эмоциональном, техническом [206].

Когда у учащихся возникают вопросы, в классе всегда есть учитель, который может на них ответить. Во внеурочное время ученики могут получить ответы на интересующие их вопросы с помощью онлайн форумов. Особое значение придается именно форумам, поскольку они стимулируют групповую активность учащихся, в то время как общение по электронной почте происходит

только между учащимся и учителем. Возможность учащихся отвечать на вопросы своих соучеников повышает общий уровень групповой поддержки. Использование блогов и других отчетных программ позволяет учителю отслеживать успеваемость каждого ученика, не выделяя на это время при работе в классе.

Д.Л. Матухин и Т.И. Краснова предлагают рассмотреть следующие модели интеграции смешанного обучения, выделенные в исследовании университета Британской Колумбии (Канада), опирающемся на опыт реализации электронного обучения в странах Европы, США, Канады [82,100]:

- Face-to-Face Driver (работа с электронными ресурсами используется в качестве дополнения к основным аудиторным занятиям);
- Flex (большая часть обучения происходит посредством ИКТ, однако для обучающихся проводятся консультации по особо сложным темам);
- Rotation (очное и электронное обучение чередуются);
- Online Lab (обучение проводится в специально оборудованных классах и на специальном сайте, взаимодействие участников процесса обучения происходит опосредованно);
- Self-Blend (дополнительные курсы выбираются самостоятельно обучающимся в дополнение к основному образованию);
- Online Driver (освоение материала происходит в электронной среде, при этом консультации и аттестации проводятся очно).

М.С. Никитина и Г.В. Кравченко предлагают в рамках метода смешанного обучения рассматривать преподавателя как «тьютора» - наставника, тренера, руководителя, который является важным посредником между учебным материалом и студентом. В задачи тьютора входят: коррекция и поддержка самостоятельной работы обучающихся, использование ИКТ, партнерство, управление познавательной деятельностью «на расстоянии» [81,112].

Для успешной разработки курса в рамках смешанного обучения предлагается учитывать следующие параметры:

- Режим работы (традиционный и опосредованный компьютером);

- Модель сочетания режимов (соотношение режимов работы с целями и задачами обучения и уровнем подготовки как обучающихся, так и преподавателей в плане использования ИКТ);
- Распределение задач и содержания курса между очным и онлайн режимами работы в зависимости от цели обучения (обучение навыкам и умениям происходит параллельно (в традиционной форме и онлайн) или изолированно, т.е. в одном из режимов);
- Методы обучения иностранному языку (широкий выбор методов традиционного и онлайн режимов: очные встречи, телеконференции, общение в блогах, интернет-тестирование) [81];
- Модели взаимодействия преподавателей и студентов (индивидуальные, парные, групповые);
- Место, где проходит обучение (учет мобильности в обучении) [170].

На эффективность работы над учебным материалом в электронном виде указывает и Г.В. Кравченко: «смешанная форма обучения <...> позволила свести к минимуму проблему пропуска занятий, так как пропущенные темы студенты самостоятельно изучали в электронном курсе...» [8, с. 25].

Со стороны обучающихся важным компонентом смешанного обучения является сознательность. Данное качество заключается во внутренней способности учащегося контролировать, планировать собственное обучение и управлять им. Для развития данной способности необходимо взаимодействие следующих факторов: самонаблюдение, самооценивание и саморегулирование (ответная реакция на результаты своего обучения). Важно то, что обучение рассматривается не как статичный процесс, а как то, на что можно повлиять и улучшить собственными силами. Соответственно, необходимо обучать студента умениям саморегулирования (управление временем, распределение сил, критическое мышление) [148,170].

На самостоятельность, как основу смешанного обучения обращает внимание и Г.В. Кравченко. Исследователь отмечает, что самостоятельная работа обучающегося должна быть интенсивной, целенаправленной и контролируемой.

Обучение может проходить в удобном для ученика месте в соответствии с согласованным расписанием и возможностью контакта с преподавателем. Соответственно можно сделать вывод, что смешанное обучение фокусируется на студенте, которому помогают учиться [81,215].

Суммируя все вышесказанное, можно сказать, что к основным особенностям смешанного обучения относят следующие: экономия аудиторного времени, использование новых средств коммуникации в образовательном процессе, возможность объективного оценивания и использование инновационных средств контроля, развитие умения планирования своей деятельности, возможность получать и использовать знания иностранного языка вне класса, доступ к аутентичным учебным материалам, опора на личностно-ориентированный подход, поддержка учебной автономии, доступность.

Несмотря на свои очевидные преимущества, технология смешанного обучения как средство формирования межкультурной компетенции студента-иностранца имеет определенные трудности в реализации.

Д. Марш подчеркивает, что при составлении курса в рамках технологии смешанного обучения могут возникнуть такие проблемы, как несвязность элементов, которые должны дополнять друг друга. Неудачный подбор материала, сопровождающего программу обучения во внеклассное время, который не связан логически с классными занятиями может привести к неудовлетворенности обучающихся и загруженности преподавателя при попытке связать все воедино [206].

Е.В. Костина видит причины нераспространенности смешанного обучения в низком уровне обеспечения информационными технологиями большинства российских образовательных учреждений, низком уровне компьютерной грамотности и технофобии среди преподавателей, нехватке времени и трудностями, связанными с доступом и использованием документов других авторов, и наконец, в отсутствии мотивации к самообразованию у самих преподавателей [80].

Т.В. Азиатцева и В.А. Кудинов также пишут о проблемах реализации рассматриваемой технологии. К ним авторы относят техническую информационную компетенцию преподавателей. При этом подчеркивается, что «трудности вызывает не сама необходимость использования компьютера и сети Интернет, а работа со специализированными программами для дистанционного обучения, например, Moodle, e-University и др.» [5, с. 50]. Возникающие технические трудности снижают мотивацию работы с данными программами.

Е.П. Чернобровкина обращает внимание на то, что «смешанное обучение требует серьезных временных затрат, необходимых для создания материалов и разработки критериев оценивания работы студентов при выполнении ими задания онлайн», кроме того, не все преподаватели располагают достаточными желанием или знанием для использования преимуществ технологии смешанного обучения [170, с. 116].

Таким образом, суммируя проблемы реализации технологии смешанного обучения, можно заключить, что основными трудностями являются:

– Со стороны обучающихся: необходимость развития учебной автономии и самостоятельности, необходимость развития личной ответственности за результаты своего труда, необходимость развития способности в организации собственного учебного процесса.

– Со стороны преподавателей: повышение общей мотивации к самообразованию, и, в частности, компьютерной грамотности, тщательный подбор материала для очных и онлайн занятий, необходимость изменения позиции преподавателя с информатора на партнера.

– Со стороны учебного заведения: повышение уровня обеспечения образовательных учреждений информационными технологиями.

Важное значение в решении проблем развития межкультурной компетенции имеет технология смешанного обучения, поскольку ее использование позволяет выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы межкультурная деятельность, осуществляемая в рамках преподаваемых дисциплин, являлась

перспективной средой обучения, способной подготовить студентов к развитию межкультурной компетенции [6,8].

Технология смешанного обучения является одной из прогрессивных технологий обучения студентов. Это обусловлено тем, что, во-первых, использование технологии смешанного обучения в образовательном процессе ускоряет процесс передачи знаний от преподавателя к студенту; во-вторых, ее использование существенным образом повышает качество образования, что позволяет человеку адаптироваться к изменяющимся условиям социального взаимодействия; в-третьих, активное использование технологии смешанного обучения в образовании является важным фактором, определяющим процесс обновления всей системы образования в соответствии с новыми стандартами современного общества.

Проведенный ретроспективный анализ технологии смешанного обучения показал, что одни исследователи выделяют «три основные компонента смешанного обучения (очное обучение (face-to-face), самостоятельное обучение (self-study learning), онлайн обучение (online collaborative learning)» [80], другие подчеркивают, что в рамках смешанного обучения «смешивать» можно: время (традиционную «живую» подачу информации и лекции онлайн), место (группы учеников в учебном заведении и собрание в форуме или веб-конференции), средства (чтение печатных источников и работа с электронными ресурсами) [187]; третьи отмечают, что идеальное «смешение» должно включать в себя три компонента: видимое обучение/ visible learning (процесс, при котором преподаватель видит результат своей деятельности с позиции обучающихся, и студенты воспринимают себя с точки зрения преподавателя), формирующее оценивание (оно представляет собой постоянную связь преподавателя с обучающимися для наставлений, рекомендаций и контроля); и третий компонент - само смешение новых и традиционных технологий. [205]; четвертые - дают определение метода смешанного обучения как комбинации известных режимов обучения с методами, опосредованными технологически [201].



Цель технологии смешанного обучения можно определить как поиск самой эффективной комбинации различных режимов работы. Недостаточно просто совместить привычный способ организации учебного процесса (face-to-face) и информационные технологии, чтобы полностью раскрыть потенциал технологии смешанного обучения. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить факторы, необходимые в достижении эффективной комбинации:

– Взаимодополняемость, которая предполагает, что составляющие смешанного обучения должны дополнять друг друга.

– Корректный подбор учебных материалов, который ассоциируется с интерактивностью и комплексностью как ключевыми критериями в выборе учебных материалов.

– Консультации преподавателя, предполагающие поддержку обучающихся в трех важных направлениях: академическом, эмоциональном, техническом.

Являясь, на наш взгляд, наиболее перспективным направлением применения информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев, разработанная нами технология смешанного обучения определяется как система обучения/преподавания, которая совмещает в себе наиболее эффективные аспекты и преимущества преподавания в аудитории и интерактивного или дистанционного обучения, система, состоящая из разных частей, которые функционируют в постоянной взаимосвязи друг с другом, образуя некое целое. Технология смешанного обучения – это, на наш взгляд, интеграция таких форм обучения, как очное обучение в аудитории, обучение в сотрудничестве и самостоятельное обучение.

В процессе организации самостоятельной деятельности студенты-иностранцы могут получить ответы на интересующие их вопросы с помощью онлайн-форумов, которые стимулируют активность обучающихся.

В технологии смешанного обучения роль обучающего не теряет своей значимости, так как преподаватель должен обеспечивать четкую организацию

учебного процесса: распределение видов деятельности на занятия в аудитории и дистанционно, учет индивидуальных особенностей студентов, осуществление контроля и самоконтроля обучающихся, формирование и поддержание мотивации, поощрение самостоятельности и продуктивной коллективной работы [195,196,198].

В рамках технологии смешанного обучения можно рассматривать преподавателя как «тьютора» - наставника, тренера, руководителя, который является важным посредником между учебным материалом и студентом-иностранцем. В задачи тьютора входят: коррекция и поддержка самостоятельной работы обучающихся, использование технологии смешанного обучения, управление дистанционной познавательной деятельностью.

Тьютор выполняет следующие функции:

- Преподавателя (источник профессионального опыта),
- Консультанта (помощь и рекомендации обучающимся),
- Организатора процесса обучения (проектирование обучения, организация контроля и взаимодействия между учащимися и преподавателем, оценка собственной деятельности),
- Фасилитатора (создание благоприятных условий обучения),
- Вдохновителя (стимулирование творческой деятельности и самостоятельной работы) [112].

Следует также обозначить те требования, которым должен соответствовать тьютор: профессиональная и предметная компетентность, компьютерная грамотность, умение применять различные формы организации учебного процесса, умение организовать контроль (составление групповых и индивидуальных заданий, тестов), владение методами создания и разработки интерактивных обучающих курсов, стремление к самосовершенствованию [112,169,182].

Основу технологии смешанного обучения составляет самостоятельность. Самостоятельная работа обучающегося должна быть интенсивной, целенаправленной и контролируемой. Обучение может проходить в удобном для

студентов-иностранцев месте в соответствии с согласованным расписанием и возможностью контакта с преподавателем [25]. Технология смешанного обучения фокусируется на студенте, которому помогают учиться.

Важность межкультурного взаимодействия в процессе получения образования студентами-иностранцами признается многими членами педагогического сообщества. Необходимо использовать все современные методы и технологии организации межкультурного взаимодействия с учетом индивидуальных культурных особенностей (привычек, менталитета, национальных традиций и т.д.) студентов-иностранцев. Эффективная организация межкультурного взаимодействия возможна только в условиях, когда подбирается необходимый комплект информационных технологий, телекоммуникационных средств организации межкультурного взаимодействия в условиях смешанного обучения. Информационные технологии обладают безграничным образовательным потенциалом и позволяют обеспечить все способы взаимодействия: аудиообщение, видеообщение, визуализацию, интерактивность, виртуальную и дополненную реальность, дистанционный доступ к образовательным ресурсам, возможность получить перевод и помощь на родном языке средствами поисковых систем и сервисов всемирной сети Интернет и проблемно-ориентированных информационных систем.

Технология смешанного обучения имеет большой потенциал в формировании и развитии межкультурной компетенции студентов-иностранцев. Эффективность ее использования в образовательной деятельности студентов-иностранцев во многом определяется основными особенностями данной технологии. К ним можно отнести такие особенности, как [207,211,213]:

- опора на личностно-ориентированный подход,
- использование новых средств коммуникации в образовательном процессе,
- возможность объективного оценивания и использование инновационных средств контроля,
- развитие умения планирования своей деятельности,

- возможность получать и использовать знания русского языка вне класса,
- доступ к аутентичным учебным материалам,
- экономия аудиторного времени,
- поддержка учебной автономии,
- доступность.

Говоря о сильных сторонах электронных возможностей технологии смешанного обучения, необходимо подчеркнуть гибкость, индивидуализацию, интерактивность виртуальной образовательной среды. В коммуникативном аспекте технология смешанного обучения подразделяется на два типа: асинхронная и синхронная коммуникация. Асинхронное общение происходит в разное время для коммуникантов (электронная почта, аудионосители, конференции, блоги, форумы). Синхронное общение протекает в реальном времени во время работы в аудитории либо с помощью интерактивных досок, онлайн чатов, видеоконференций. Способствовать двум обозначенным выше типам коммуникации могут технологии Веб 2.0 (блоги, вики, подкаст), которые позволяют не только получать информацию, но и создавать ресурсы в сети Интернет [214].

Технологию смешанного обучения можно рассматривать как технологию синергетическую, которая позволяет более эффективно использовать преимущества как очного, так и электронного обучения, и нивелировать или взаимно компенсировать недостатки каждого из них.

Технология смешанного обучения студентов-иностранцев включает следующие структурные блоки: содержательный (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство (модули 1 и 2 содержательного блока представлены в Приложении 1)); процессуальный (основные этапы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев, формы, методы, средства); диагностический,

включающий критерии, уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

Опираясь на работы Е.В. Костиной, Д. Бата, Дж. Борка, А. Гомеса, М. Фахлвика, Д. Хиггинса, выделяем три этапа обучения студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения [188,190,192].

Первый этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает организацию работы в аудитории, включающую формирование межкультурной ценностной ориентации, которая подразумевает знакомство с новыми культурными реалиями и ценностями, обеспечение взаимной культурной толерантности. Были использованы следующие формы: лекции, работа в аудитории в режиме face-to-face, работа с учебниками в аудитории, проведение форумов и конференций. В результате этого этапа обучения педагог осмысливает результат своей деятельности как со стороны обучающихся, так и с учетом точки зрения педагога.

Второй этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает обучение в режиме online, которое включает работу с электронными ресурсами. Второй этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев способствует межкультурному ценностному самоопределению студента в межкультурной коммуникации, определяемому в данном контексте как готовность человека строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, как способ взаимодействия студентов-иностранцев и преподавателей, обеспечивающий взаимную культурную адаптацию. Были использованы следующие формы: общение по скайпу, обсуждение проблем на форуме, онлайн тестирование, направленное на улучшение процесса преподавания и получения знаний. На этом этапе в процессе организации совместной деятельности большую роль играет связь педагога со студентами-иностранцами для рекомендаций, объяснений, включая контроль. Контроль может осуществляться как синхронно, в режиме реального времени, так и асинхронно, в удобное для студентов время. Важно подчеркнуть, что время

общения в чате или на форуме не ограничено, в отличие от занятий в аудитории. Таким образом, высказаться по поставленной проблеме может каждый студент.

Третий этап предполагает организацию самостоятельной работы, включающей работу с электронными ресурсами. Он способствует достижению межкультурного ценностного взаимодействия, обеспечивающего взаимное культурное принятие. Были использованы следующие формы: поиск дополнительной информации при помощи ресурсных карт, веб-квестов, подкастов и видеоматериалов, подготовка мультимедиапрезентаций.

Для достижения поставленной цели определены основные методы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения: *поисковый* метод (требующий от обучающихся самостоятельного решения), *эвристический* метод (предполагающий организацию поисковой, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний), метод *поэтапного формирования умственных действий и понятий* (использование положений теории поэтапного усвоения знаний), метод *информационного ресурса* (ориентация обучающегося в выборе информации), метод *коучинга* (сотрудничество между преподавателем и обучающимся).

Средствами обучения являются: учебное пособие, компьютерно-информационные средства представления информации, подкасты и видеоматериалы, мультимедиапрезентации.

Формы обучения детерминируются целью, содержанием, средствами и методами обучения:

- формы работы в режиме face-to-face: лекции, практические занятия, конференции, деловые и ролевые игры, экскурсии;
- формы работы в режиме online: телеконференции, общение по скайпу, дискуссии на форуме, в чате, веб-квесты.

Направления использования технологии смешанного обучения для формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев можно представить следующим образом:

- использование обучающих программ;

- создание мультимедийных презентаций;
- создание обучающих сайтов и приложений;
- использование электронной почты, социальных сетей, программы Skype;
- использование ресурсных карт;
- широкое использование Интернет-ресурсов;
- мультимедийные материалы, представленные в Интернет (музыка, интервью, фильмы, радио);
- веб-квесты;
- видеоматериалы;
- онлайн словари, справочники, тесты.

Можно выделить следующие интерактивные формы обучения:

- свободная переписка: использование участниками образовательного процесса (преподавателями, тьюторами, студентами) электронной почты в диалоге, форумов, организация внутренней социальной сети для переписки и общения;
- электронные конференции: использование программ телеконференций, организация группы новостей, RSS-лент, использование электронных досок объявлений позволяют осуществлять общение в режиме онлайн, в режиме чата;
- глобальный класс: объединение групп студентов, живущих в разных уголках мира в рамках одной информационной образовательной системы для прохождения интересующего их курса, подразумевает совместное изучение одной и той же темы, выполнение совместной задачи (Team Building) по одному графику или в индивидуальном режиме;
- электронные публикации: совместный проект, направленный на сбор, обработку и публикацию информации по заданной тематике в рамках совместной работы. По результатам работы издается общий электронный труд: газета, альманах или журнал [149].

В соответствии с разработанной технологией модули содержательного блока (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство (модули 1 и 2 содержательного блока представлены в Приложении 1)) включают три этапа смешанного обучения.

Первый этап включает лексический и грамматический материал, учебно-познавательные тексты, диалоги. Этот этап начинается с активизации уже имеющихся знаний обучающихся и получения новых: с лексического комплекса, в котором приводятся слова, словосочетания, фразы по данной теме, отобранные с учетом практической заинтересованности студентов-иностранцев. Задания предполагают развитие у обучающихся умений и навыков монологической и диалогической речи (задания в разделе: Поговорим). Основанные на них диалоги воспроизводят типовые ситуации и демонстрируют, каким образом лексический материал может быть использован на практике, особенности русского коммуникативного поведения в типовых ситуациях общения. Грамматические темы соответствуют содержанию уроков и включают аспекты, наиболее сложные для студентов-иностранцев. Учебно-познавательные тексты содержат сведения о русской истории, культуре и национальных традициях, способствующие формированию и развитию межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

В рамках второго этапа задания предполагают размещение и обсуждение ответов на форуме. Это позволяет высказаться по поставленной проблеме каждому студенту, так как время общения на форуме не ограничено, в отличие от занятий в аудитории. Также размещение и обсуждение заданий на форуме предоставляет возможность мобильного доступа ко всем материалам в любое удобное для обучающихся время. Возможно также обсуждение заданий по скайпу в режиме онлайн. Задания в рамках этого этапа предполагают анализ полученной студентами информации о русской культуре, традициях, ценностях и нормах поведения, а также сравнение с культурой, традициями, ценностями и нормами поведения в родной для студента-иностранца культуре, что способствует межкультурному ценностному самоопределению студента-иностранца в



межкультурной коммуникации, взаимной культурной адаптации, формированию межкультурной компетенции, межкультурной личности студентов-иностранцев.

Задания третьего этапа предполагают организацию и проведение самостоятельной работы, включающей поиск дополнительной информации с помощью ресурсных карт, веб-квестов, подкастов и видеоматериалов.

Таким образом, в процессе осуществления образовательной деятельности с целью формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения студенты-иностранцы становятся более восприимчивы и открыты к освоению новой культуры, что реализуется в их способности осознать и изменить свои стереотипы и предрассудки относительно культурных различий, сформировать позитивное отношение к ним, что позволяет улучшить характер взаимоотношений между студентами разных национальностей, наблюдается проявление толерантного и эмпатического отношения к другим культурам и народам, все это закладывает основы для более глубокого осознания своей культурной идентичности и успешного обучения студентов-иностранцев в российских вузах.

### **2.3 Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения**

В рамках экспериментальной проверки теоретических предположений, изложенных в первой главе данного диссертационного исследования, была проведена опытнo-экспериментальная работа, ставившая своей целью оценку эффективности модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

Опытнo-экспериментальная работа предполагает достижение основной цели, а именно, проверить модель формирования межкультурной компетенции

студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения на адекватность, т.е. показать, что существуют различия в уровне сформированности компонентов межкультурной компетенции для контрольной и экспериментальной групп студентов-иностранцев.

Достижение поставленной цели в рамках опытно-экспериментальной работы предполагает решение следующих *задач*:

а) реализация в рамках образовательного процесса высшего учебного заведения модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения для экспериментальной группы студентов-иностранцев;

б) диагностика в рамках модели уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции для контрольной и экспериментальной групп, формирующих межкультурную компетенцию при соблюдении педагогических условий;

в) количественная оценка уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев в соответствии с установленными критериями;

г) анализ полученных значений статистическими методами;

д) интерпретация полученных результатов в соответствии с целью моделирования и выдвинутыми гипотезами.

В ходе решения первой задачи, реализации в рамках образовательного процесса высшего учебного заведения модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения, в Воронежском институте высоких технологий была сформирована экспериментальная и контрольная группы студентов-иностранцев. Для экспериментальной группы созданы педагогические условия реализации модели смешанного обучения в соответствии с положениями пункта 1.3 данного диссертационного исследования.

Условия проведения опытно-экспериментального обучения:

- экспериментальная и контрольная группы имеют одинаковый объем выборки (по двадцать человек в группе);
- группы однородны по возрастному составу (участники эксперимента – студенты-иностранцы в возрасте от 18 до 33 лет);
- реализована одинаковая интенсивность и количество занятий в процессе опытно-экспериментального обучения.

Реализация задач предполагает проведение трех этапов опытно-экспериментальной работы:

- констатирующего эксперимента;
- формирующего эксперимента;
- заключительной интерпретации результатов экспериментов.

Последовательность формирования межкультурной компетенции в рамках модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения и оценка уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции соответствует положениям, определенным в диссертационном исследовании.

Технология организации опытно-экспериментального обучения реализуется в три этапа. На рисунке 2.7 представлена схема содержания этапов опытно-экспериментального обучения.

Начало эксперимента сопряжено с проведением диагностики уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов-иностранцев в контрольной и экспериментальной группах.

Каждый уровень сформированности компонентов межкультурной компетенции предусматривает соответствие критериям и показателям сформированности компонентов: знание и понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом (когнитивный); знание ценностных доминант иных национальных культур, непосредственное понимание ценностного основания

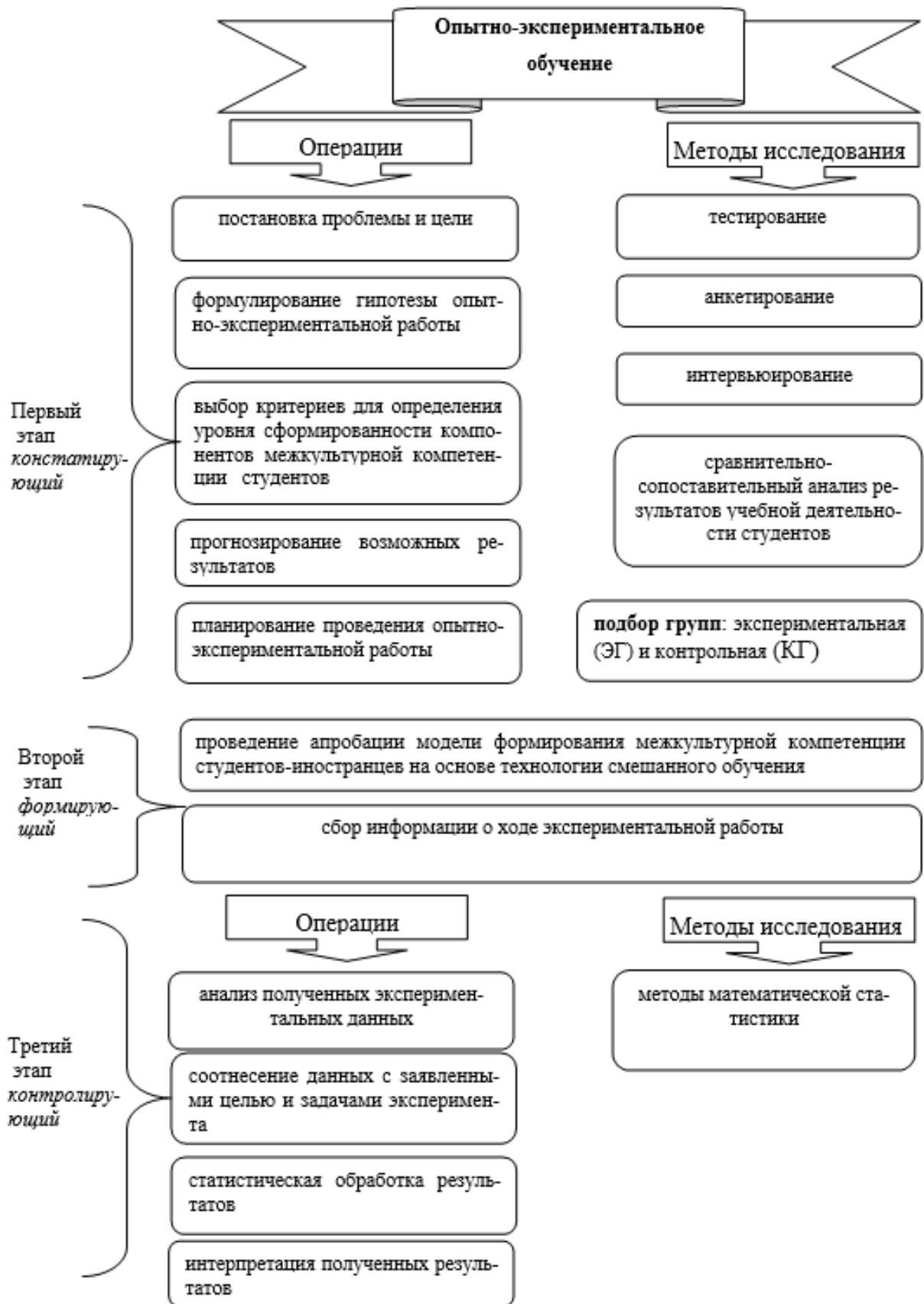


Рисунок 2.7 – Схема содержания этапов опытно-экспериментального обучения

национальных убеждений, традиций (аксиологический); умение активно взаимодействовать с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания, умение непосредственно моделировать ситуации, а также операции и действия, связанные с использованием технологии смешанного обучения, владение культурой критического мышления, умение непосредственно сотрудничать с представителями другой культуры (лично-операциональный); умение непосредственно оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, саморефлексия, адекватная самооценка (оценочно-рефлексивный) (Таблица 2.1).

Таблица 2.1 - Критерии сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев

Компонент	Критерий	Уровень		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Когнитивный	Знание и непосредственное понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, активное сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом	Могут использовать готовую, специально адаптированную для учебных целей информацию межкультурного взаимодействия.	Сформирован навык получения знаний о культурах и особенностях своей и чужой страны. Развит навык межкультурного взаимодействия, но испытывают дискомфорт в нестандартных ситуациях	Владеет в полной мере знаниями о культурных особенностях чужой страны, способен активно использовать их при ведении межкультурного диалога
Аксиологический	Знание ценностных доминант иных национальных культур, понимание ценностного основания национальных убеждений, традиций	Имеют представление о системе ценностей другой культуры, но не могут использовать его при межкультурном взаимодействии	Система культурных ценностей усвоена, но адаптирована к решению конкретных задач поликультурного общения	Умение свободно принимать и разделять культурные ценности представителя чужой культуры

Продолжение таблицы 2.1

1	2	3	4	5
Личностно-операционный	Умение взаимодействовать с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания, умение моделировать ситуации, а также операции и действия, связанные с использованием технологии смешанного обучения, владения культурой критического мышления, умение сотрудничать с представителями другой культуры	Отсутствие сформированной устойчивой системы взаимодействия с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания на основе технологии смешанного обучения	Осознана необходимость развития межкультурной компетенции, но испытывают трудности при использовании технологии смешанного обучения	Владением в полной мере технологией смешанного обучения при реализации межкультурной компетенции
Оценочно-рефлексивный	Умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, умение рефлексивного поведения, саморефлексия, адекватная самооценка	Умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника при заранее определенных условиях межкультурного взаимодействия	Способность оценивать процесс межкультурного общения с учетом этнических особенностей собеседника	Владение в полной мере умениями рефлексивного поведения при реализации межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения

В соответствии с определенными методами диагностики сформированности межкультурной компетенции (Таблица 2.2), в рамках проводимого констатирующего педагогического эксперимента, были определены уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

При организации и проведении педагогического эксперимента использовалась образовательная среда высшего учебного заведения, в которой создавались условия для непрерывного сбора первичных данных, поставляющих информацию об изменении уровня сформированности у студентов-иностранцев межкультурной компетенции. Первичные данные представляют совокупность определенных показателей [66].

Таблица 2.2 - Методы диагностики уровней компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев

Компоненты межкультурной компетенции	Методы диагностики
1	2
Когнитивный	«Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» (А.В. Матвеев), тест «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)
Аксиологический	«Опросник деловой направленности личности» (В. Тараненко), Тест культурно-ценностных ориентаций (тест Л. Г. Почебут), Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, Методика предельных смыслов (А.А. Леонтьев)
Личностно-операциональный	Опросник «Коммуникабельны ли Вы?» (И.Г. Леонова), диагностика принятия других по шкале Фейя, методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин)
Оценочно-рефлексивный	«Методика определения уровня рефлексивности» (В.В. Пономарева); тест «Ваш уровень общительности», модифицированная методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн

Диагностика уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции проводилась в форме:

– «Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» (А.В. Матвеев), тест «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) (когнитивный компонент);

– «Опросник деловой направленности личности» (В. Тараненко), тест культурно-ценностных ориентаций (тест Л.Г. Почебут), Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, Методика предельных смыслов (А.А. Леонтьев) (аксиологический компонент);

– опросник «Коммуникабельны ли Вы?» (И. Г. Леонова), диагностика принятия других по шкале Фейя (Приложение 2), методика оценки

коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин) (личностно-операциональный компонент);

– «Методика определения уровня рефлексивности» (В.В. Пономарева) (Приложение 3); тест «Ваш уровень общительности», модифицированная методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн (оценочно-рефлексивный компонент).

В исследовании были определены уровни сформированности компонентов межкультурной компетенции:

*Низкий уровень* предполагает навык студента-иностранца использовать готовую, специально адаптированную для учебных целей информацию межкультурного взаимодействия, наличие представления о системе ценностей другой культуры, но невозможность использовать ее при межкультурном взаимодействии, отсутствие сформированной устойчивой системы мотивов, направленных на формирование межкультурной компетенции с использованием технологии смешанного обучения, ведение межкультурного общения при определенных заранее условиях.

*Средний уровень* характеризуется сформированностью у студента-иностранца навыка получения знаний о культурах и особенностях своей и чужой страны, межкультурного взаимодействия, но при этом он может испытывать дискомфорт в нестандартных ситуациях, наличием системы культурных ценностей, адаптированной к решению конкретных задач поликультурного общения, осознания необходимости развития межкультурной компетенции, трудностей при использовании технологии смешанного обучения, способности регулировать ведение межкультурного общения, подстраиваясь при этом под специфику этнических особенностей собеседника.

*Высокий уровень* характеризуется владением студентом-иностранцем в полной мере знаниями культурных особенностей чужой страны, способностью активно использовать их при ведении межкультурного диалога, наличием умения свободно принимать и разделять культурные ценности представителя чужой культуры, устойчивой мотивации к развитию межкультурной компетенции с



использованием технологии смешанного обучения, владением в полной мере технологией смешанного обучения при реализации межкультурной компетенции.

Изучение когнитивного компонента межкультурной компетенции при помощи методик «Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» (А.В. Матвеев), тест «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) показало, что в контрольной группе студентов высокий уровень развития когнитивного компонента межкультурной компетенции продиагностирован у 15,5% человек, средний выявлен у 36,2%, а у 48,2% опрошенных проявили низкий уровень.

Диагностика аксиологического компонента межкультурной компетенции осуществлялась при помощи опросника деловой направленности личности» (В. Тараненко), теста культурно-ценностных ориентаций (тест Л.Г. Почебут), методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, методики предельных смыслов (А.А. Леонтьев). Анализ полученных данных позволил установить, что больше, чем у половины респондентов (56,1%) отмечен низкий уровень владения знаниями системы ценностей партнера из другой страны.

Для изучения личностно-операционального компонента межкультурной компетенции студента-иностранца использовался опросник «Коммуникабельны ли Вы?» (И.Г. Леонова), диагностика принятия других по шкале Фейя, методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин). Диагностика личностно-операционального компонента позволила выявить следующие уровни его развития: низкий уровень (51,9%), средний (33,8%), высокий (14,3%).

И, наконец, оценочно-рефлексивный компонент межкультурной компетенции диагностировался при помощи «Методики определения уровня рефлексивности» (В.В. Пономарева); теста «Ваш уровень общительности», модифицированной методики изучения самооценки Дембо-Рубинштейн. Исследовав уровень сформированности оценочно-рефлексивного компонента, мы установили преобладание низкого уровня развития данного компонента (57,5%).

В целом, результаты, полученные по итогам констатирующего эксперимента, были обобщены для экспериментальной и контрольной групп, переведены в процентное соотношение и отражены в Таблице 2.3.

Констатирующий эксперимент показал, что студенты-иностранцы обеих групп (контрольной и экспериментальной) демонстрируют наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента межкультурной компетенции – знание и понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, их сопоставление с собственной системой ценностных доминант, нахождение между ними общности и различий, глубокое знание не только языка, но и истории и культуры, традиций стран изучаемого языка, менее развиты аксиологический, личностно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты межкультурной компетенции.

Таблица 2.3 - Результаты оценки исходного уровня сформированности межкультурной компетенции (констатирующий эксперимент)

Структурные компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	низкий уровень, %	средний уровень, %	высокий уровень, %	низкий уровень, %	средний уровень, %	высокий уровень, %
Когнитивный	48,3	36,2	15,5	44,9	33,1	22,0
Аксиологический	56,1	30,3	13,6	48,3	32,0	19,7
Личностно-операциональный	51,9	33,8	14,3	46,6	36,2	17,2
Оценочно-рефлексивный	57,5	32,4	10,1	56,2	28,7	15,1

Результаты проведения констатирующего эксперимента показали недостаточный уровень сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев и необходимость его повышения с целью вхождения студентов-иностранцев в образовательное пространство российских вузов.

Второй этап опытно-экспериментальной работы представлял собой формирующий эксперимент с включением в образовательный процесс модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения. Была выдвинута гипотеза о том, что процесс формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев может быть более эффективным при использовании технологии смешанного обучения.

Содержательный блок состоял из четырех модулей: модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России (Приложение 1); модуль 3 – Путешествие по России; модуль 4 – Искусство, и реализовался посредством следующих форм: формы работы в режиме face-to-face: лекции, практические занятия, конференции, деловые и ролевые игры, экскурсии; формы работы в режиме online: телеконференции, общение по скайпу, дискуссии на форуме, в чате, веб-квесты.

Для достижения поставленной цели определены основные методы: поисковый, эвристический, поэтапного формирования умственных действий и понятий, информационного ресурса, коучинга.

Эффективной реализации формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев способствовали средства обучения: учебное пособие, компьютерно-информационные средства представления информации, подкасты и видеоматериалы, мультимедиапрезентации.

Процессуальный блок модели реализовывался в 3 этапа.

Первый этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает организацию работы в аудитории, способствующую формированию межкультурной ценностной ориентации, подразумевающей знакомство с новыми культурными реалиями и ценностями, обеспечение взаимной культурной толерантности. Второй этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев предполагает обучение в режиме online, которое включает работу с электронными ресурсами. Второй этап формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев способствует межкультурному ценностному самоопределению студента в межкультурной

коммуникации. Третий этап предполагает организацию самостоятельной работы, включающей работу с электронными ресурсами. Он способствует достижению межкультурного ценностного взаимодействия. Таким образом, целью первого этапа будет гарантирование взаимной культурной толерантности, целью второго – обеспечение взаимной культурной адаптации, а целью третьего – достижение взаимного принятия.

Диагностический блок предполагает оценку уровня сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

После обучения студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения был проведен промежуточный контроль в виде тестовых заданий, устного опроса, комплекта заданий, проверяющих сформированность компонентов межкультурной компетенции во всех видах речевой деятельности. Результаты промежуточного контроля показали, что уровень сформированности компонентов межкультурной компетенции повысился (Таблица 2.4).

Таблица 2.4 - Результаты оценки уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев (формирующий эксперимент – промежуточный контроль)

Структурные компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	низкий уровень, %	средний уровень, %	высокий уровень, %	низкий уровень, %	средний уровень, %	высокий уровень, %
Когнитивный	45,8	35,8	18,4	26,2	37,7	36,1
Аксиологический	47,1	32,5	20,4	38,8	33,1	28,1
Личностно-операциональный	50,4	34,9	14,7	32,7	34,4	32,9
Оценочно-рефлексивный	55,8	28,6	15,6	43,4	29,6	27,0

Формирующий эксперимент показал, что в экспериментальной группе произошли изменения: уровень сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов-иностранцев в начале обучения со среднего повысился

до высокого, а с низкого до среднего. У студентов-иностранцев из контрольной группы также наблюдалось повышение уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции, но не столь значительное (Таблица 2.5).

Таблица 2.5 - Результаты оценки уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев (формирующий эксперимент – итоговый контроль)

Структурные компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	низкий уровень, %	средний уровень, %	высокий уровень, %	низкий уровень, %	средний уровень, %	высокий уровень, %
Когнитивный	43,2	36,3	20,5	19,9	39,4	40,7
Аксиологический	44,2	35,1	20,7	28,8	36,4	34,8
Личностно-операциональный	47,9	36,1	16,0	22,7	38,2	39,1
Оценочно-рефлексивный	53,9	27,7	18,4	30,4	37,6	32,0

Из таблиц 2.3, 2.4, 2.5 видно, что в экспериментальной группе количество студентов-иностранцев с низким уровнем сформированности межкультурной компетенции стало меньше: когнитивный компонент – с 44,9% до 19,9%; аксиологический – с 48,3% до 28,8%; личностно-операциональный – с 46,6% до 22,7%; оценочно-рефлексивный – с 56,2% до 30,4%. Тогда как студентов-иностранцев с высоким уровнем стало больше: с 22,0% до 40,7%; с 19,7% до 34,8%; с 17,2% до 39,1%; с 15,0% до 32,0% соответственно. Необходимо отметить, что количество студентов-иностранцев со средним уровнем также увеличилось – с 33,1% до 39,4% (когнитивный компонент); с 32,0% до 36,4% (аксиологический компонент); с 36,2% до 38,2% (личностно-операциональный компонент); с 28,7% до 37,6% (оценочно-рефлексивный компонент межкультурной компетенции).

Динамика формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев представлена в таблице 2.6.

Таблица 2.6 - Динамика формирования компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев (в %) (в ходе опытно-экспериментальной работы)

Структурные компоненты	Контрольная группа						Экспериментальная группа					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень		низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	КЭ	ФК	КЭ	ФК	КЭ	ФК	КЭ	ФК	КЭ	ФК	КЭ	ФК
Когнитивный	48,3	43,2	36,2	36,3	15,5	20,5	44,9	19,9	33,1	39,4	22	40,7
Аксиологический	56,1	44,2	30,3	35,1	13,6	20,7	48,3	28,8	32,0	36,4	19,7	34,8
Личностно-операциональный	51,9	47,9	33,8	36,1	14,3	16	46,6	22,7	36,2	38,2	17,2	39,1
Оценочно-рефлексивный	57,5	53,9	32,4	27,7	10,1	18,4	56,2	30,4	28,7	37,6	15,1	32

Полученные количественные результаты динамики изменения структурных компонентов, составляющих межкультурную компетенцию студентов-иностранцев, необходимо оценить статистическими методами и интерпретировать полученные результаты, сделав вывод о качестве предложенного метода обучения.

Модель формирования межкультурной компетенции может быть классифицирована как дискретно-детерминированная модель, исходя из предпосылок того, что достижение цели формирования межкультурной компетенции сопряжено с получением знаний определенными порциями в течение всего срока обучения и обеспечением контроля за процессом формирования в конкретные моменты времени. Таким образом, формализация модели может быть осуществлена на основе теоретико-множественного подхода, где на входе мы имеем дело с набором методических материалов, необходимых для формирования компетенции, а на выходе с определенным качественным уровнем сформированности межкультурной компетенции. Математическое моделирование в рамках предложенной классификации подразумевает, что для оценки адекватности, т.е. степени соответствия модели заданным целевым значениям, необходимо провести параметризацию модели и выбрать способ

оценки ее качества. Под качеством модели будем понимать ее эффективность, достижение цели формирования межкультурной компетенции за определенный срок с наиболее высоким уровнем овладения данной компетенцией. Качество результата складывается из качества педагогических условий, необходимых для реализации модели, качества процесса формирования компетенции, т.е. качества процесса обучения.

В ходе опытно-экспериментальной работы необходимо доказать, что предложенная модель формирования межкультурной компетенции у студентов-иностранцев соответствует заявленной цели и выдвинутой гипотезе исследования и оценить эффективность данной модели. Для этого необходимо выбрать способ оценки качества результата моделирования и оценки адекватности предложенной модели.

Рассмотрим основные подходы к измерениям качества, делая акцент на типах измерения в педагогике. На рисунке 2.8 представлена схема типов качественных измерений в педагогике [186]. Согласно данной схеме, измерения - это величины, качественные или количественные, заданные в пределах выбранной шкалы и дающие представления о нахождении параметра в заданной шкале от минимального до максимального (низкого или высокого), другими словами, граничного значения.



Рисунок 2.8 – Типы измерений в педагогике (Г.Г. Азгальдов)

Шкалы измерений могут быть как непрерывные, так и дискретные. Непрерывная шкала измерения предполагает, что весь диапазон возможных значений делится на интервалы, и оцениваемый параметр не имеет конкретного значения, а принадлежит интервалу. Дискретная шкала измерения дает возможность определения конкретного значения параметра.

К дискретным шкалам относятся номинальные шкалы (шкалы наименований) и оценка ранга по шкале ранжирования. К качественным непрерывным шкалам относятся интервальные шкалы и шкалы отношений.

Педагогические системы традиционно используют порядковые шкалы оценивания знаний. Например, пятибалльную или двенадцатибалльную шкалу, современное образование также широко использует балльно-рейтинговую систему, позволяющую получить как ранговую, так и интервальную оценку качества, простое процентное отношение правильности ответов к общему числу ответов на вопросы. Данный способ оценки широко применим в современном образовании, поскольку информационные технологии позволяют проводить оценку знаний на основе тестов, включающих вопросы разных уровней и направленных на подтверждение приобретенных компетенций.

Способы оценки эффективности модели в науке:

Аналитические методы. Возможность применения ограничена в педагогике, поскольку требуется формализация модели в количественных условиях и ограничениях.

Эмпирические методы. Проведение эксперимента на модели и сравнение результатов с реальными (контрольными) показателями.

Статистические методы. Многократное проведение эксперимента (имитационное моделирование) и оценка статистической выборки.

В рамках диссертационного исследования целесообразно использовать эмпирические методы оценки эффективности на двух группах студентов. Одна группа (контрольная) использует традиционные методы, формы и средства обучения, вторая группа (экспериментальная) применяет технологию смешанного обучения. Сравнение показателей достижимости уровней компетенции позволит в



абсолютных цифрах сравнить процентные показатели и сделать вывод об эффективности.

Если процент студентов, имеющих высокий начальный уровень компонентов межкультурной компетенции, растет в процессе формирования компетенции и достигает более высоких показателей, делаем вывод о том, что модель эффективна. При этом критерием эффективности является показатель роста процента студентов, имеющих высокий уровень сформированности компонентов по отношению к низкому уровню.

Оценка эффективности модели проводится в три этапа: начальный этап – входная оценка уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции, промежуточная оценка межкультурной компетенции и итоговая оценка уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции.

Гипотетически предполагаем, что технология смешанного обучения студентов-иностранцев обеспечивает рост всех уровней сформированности межкультурной компетенции.

Для проверки степени соответствия модели реальным параметрам используем статистический метод доказательства гипотезы о наличии корреляции между реальными параметрами модели (уровнем сформированности компетенции для контрольной группы на выборке из 20 значений) и экспериментальными модельными значениями (уровнем сформированности компетенции для экспериментальной группы на выборке из 20 значений) на основе критерия Манна-Уитни.

Если гипотеза о наличии связи между значениями контрольной и экспериментальной выборок подтвердится и эффективность результатов будет доказана, то делаем вывод о том, что предложенная модель адекватна, т.е. технология смешанного обучения, реализованная для экспериментальной группы научно-обосновано может быть предложена в виде метода, форм и средств обучения студентов-иностранцев в условиях, способствующих качественному формированию межкультурной компетенции.

*Статистической гипотезой* называется допущение о генеральной совокупности, проверяемое с помощью специальных критериев по выборкам.

*Статистической гипотезой* называется допущение о генеральной совокупности, проверяемое с помощью специальных критериев по выборкам.

Статистическая гипотеза относительно вида функции распределения называется *непараметрической*.

*Нулевой (основной)* называется выдвинутая гипотеза (обозначается  $H_0$ ).

*Конкурирующей (альтернативной)* называют гипотезу, которая противоположна в заданном смысле нулевой (обозначается  $H_1$ ).

В качестве критерия для проверки гипотезы выбирают статистическую функцию  $W$ , вычисляемую по результатам выборки, распределение которой известно и табулировано. Множество возможных значений  $W$  разбивается на два непересекающихся подмножества: в одном нулевая гипотеза принимается, в другом – отвергается.

При проверке статистических гипотез возможны ошибки двух родов.

*Ошибка первого рода* состоит в том, что нулевая гипотеза отвергается, в то время как в действительности она верна.

*Ошибка второго рода* состоит в том, что нулевая гипотеза принимается, в то время как в действительности она ошибочна.

*Уровнем значимости* называется вероятность  $\alpha$  допустить ошибку первого рода.

*Критической областью* называется совокупность значения критерия  $W$ , при котором нулевая гипотеза отвергается.

*Областью принятия гипотезы* называется множество значений критерия, при которых нулевая гипотеза принимается.

*Основной принцип проверки статистических гипотез*: если наблюдаемое значение критерия принадлежит критической области, то нулевую гипотезу отвергают; если наблюдаемое значение критерия принадлежит области принятия гипотезы, то гипотезу принимают.

В качестве инструментальной базы доказательства гипотез статистика предлагает использовать различные критерии, а именно:

- Критерий Стьюдента.
- Критерий Пирсона.
- Критерий Вилкоксона.
- Критерий Манна-Уитни.

Критерий согласия – статистический критерий, применяемый в задаче проверки согласия, которая заключается в следующем.

Пусть  $X_1, X_2, \dots, X_n$  – независимые случайные величины, подчиняющиеся одному и тому же вероятностному закону, функция распределения которого  $F(x)$  неизвестна. В таком случае задача статистической проверки гипотезы  $H_0$ , согласно которой  $F(x) \equiv F_0(x)$ , где  $F_0(x)$  – некоторая заданная функция распределения, называется задачей проверки согласия. Например, если  $F_0(x)$  – некоторая заданная функция распределения, то в качестве критерия согласия для проверки  $H_0$  можно воспользоваться критерием.

Непараметрические методы статистики – методы математической статистики, не предполагающие знания функционального вида генеральных распределений. Название «непараметрические методы» подчеркивает их отличие от классических параметрических методов, в которых предполагается, что генеральное распределение известно с точностью до конечного числа параметров, и которые позволяют по результатам наблюдений оценивать неизвестные значения этих параметров и проверять гипотезы относительно их значений.

Одной из центральных задач непараметрических методов статистики является задача проверки согласия, для которой используются различные критерии согласия.

Вопрос выбора критерия для доказательной базы зависит от следующих характеристик:

- объем выборки
- $n$ -мерность выборки (одномерная или двумерная выборка)

- наличие пропущенных данных (разреженность выборки)
- характер статистического исследования (параметрическое или непараметрическое исследование).
- В рамках диссертационного исследования применим методы статистического доказательства гипотез.

При этом, выдвинем следующую основную статистическую гипотезу (нулевую гипотезу  $H_0$ ), при уровне значимости  $\alpha = 0,05$ , об отсутствии различий между уровнями сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов-иностранцев в контрольной группе и экспериментальной группе.

Тогда альтернативная гипотеза  $H_1$  будет сформулирована как предположение о том, что между уровнями сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов-иностранцев в контрольной группе и экспериментальной группе существуют различия в уровне сформированности компонентов межкультурной компетенции.

Поскольку в педагогическом эксперименте были получены две несвязанные выборки (характеристики контрольной и характеристики экспериментальной групп, и характер оценки - непараметрический), то для проверки гипотезы будем использовать  $U$  критерий Манна-Уитни, который является непараметрическим аналогом критерия Стьюдента для несвязанных (непарных) выборок, отвечающих следующим условиям:

- количественный или порядковый признак;
- не требуется проверка на нормальность распределения;
- независимость сравниваемых выборок;
- две группы сравнения.

В основе расчета непараметрических критериев лежит ранжирование. Проведем ранжирование результатов тестирования значения переменной (степени сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев) в порядке возрастания (или убывания) независимо от принадлежности к группе (контрольная КГ или экспериментальная группы ЭГ), в порядке возрастания приписав меньшему значению меньший ранг. При этом, из

контрольной и экспериментальной группы выберем по 10 человек, показавших наиболее высокие показатели уровней сформированности межкультурной компетенции. Таким образом, в качестве оцениваемой переменной выступает интегрированное (суммарное значение положительных ответов на тестовые вопросы по всем уровням сформированности) (Таблица 2.7).

Таблица 2.7 – Итоги ранжирования результатов исследования

Номер по порядку	Результаты тестирования	Группа	Ранг контрольной группы	Ранг экспериментальной группы
1	2	3	4	5
1	42	Контрольная группа	1	
2	46	Контрольная группа	2	
3	47	Контрольная группа	3	
4	49	Контрольная группа	4	
5	49	Контрольная группа	5	
6	49	Экспериментальная группа		6
7	52	Контрольная группа	7	
8	52	Экспериментальная группа		8
9	55	Контрольная группа	9	
10	55	Экспериментальная группа		10
11	57	Экспериментальная группа		11
12	58	Контрольная группа	12	
13	58	Экспериментальная группа		13
14	59	Контрольная группа	14	
15	61	Контрольная группа	15	
16	64	Контрольная группа	16	
17	64	Экспериментальная группа		17
18	65	Контрольная группа	18	
19	65	Контрольная группа	19	
20	68	Экспериментальная группа		20
21	69	Контрольная группа	21	
22	72	Контрольная группа	22	
23	72	Экспериментальная группа		23
24	74	Экспериментальная группа		24
25	74	Экспериментальная группа		25
26	76	Экспериментальная группа		26
27	77	Экспериментальная группа		27
28	78	Контрольная группа	28	

Продолжение таблицы 2.7

1	2	3	4	5
29	79	Экспериментальная группа		29
30	81	Контрольная группа	30	
31	84	Контрольная группа	31	
32	86	Контрольная группа	32	
33	87	Экспериментальная группа		33
34	90	Контрольная группа	34	
35	90	Экспериментальная группа		35
36	92	Экспериментальная группа		36
37	92	Экспериментальная группа		37
38	94	Экспериментальная группа		38
39	95	Экспериментальная группа		39
40	95	Экспериментальная группа		40
	ИТОГО		323	497

Проведя ранжирование, можно рассчитать сумму рангов для каждой группы, которая составит 497 для экспериментальной группы и 323 для контрольной группы.

Далее рассчитаем z-значение для двухвыборочного критерия Вилкоксона и уровень статистической значимости. Для этого рассчитаем следующие показатели:

среднее значение критерия Вилкоксона ( $\bar{W}_s$ ), которое рассчитывается по формуле:

$$\bar{W}_s = \frac{n_1(n_1 + n_2 + 1)}{2}, \quad (2.1)$$

где  $n_1$  — количество наблюдений в первой группе;

$n_2$  — количество наблюдений во второй группе.

стандартную ошибку ( $SE_{ws}$ ), которая рассчитывается по формуле:

$$SE_{ws} = \sqrt{\frac{n_1 n_1 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}, \quad (2.2)$$

z-значение для двухвыборочного критерия Вилкоксона рассчитывается по формуле:

$$z = \frac{W_s - \bar{W}_s}{SE_{ws}}, \quad (2.3)$$

где  $W_s$  - сумму рангов для первой группы

Если полученное z-значение больше, чем 1,960 (независимо от знака), то  $p < 0,05$ , если z-значение больше, чем 2,576, то  $p < 0,01$  и если z-значение больше, чем 3,291, то  $p < 0,001$ . Это говорит о том, что 95 %, 99 % и 99,9 % z-значений лежат в диапазоне от  $-1,960$  до  $+1,960$ ; от  $-2,576$  до  $+2,576$  и от  $-3,291$  до  $+3,291$  соответственно.

$$\bar{W}_s = 20*(20+20+1)/2 = 410$$

$$W_s = 497$$

$$SE_{ws} = \sqrt{\frac{20*20*(20+20+1)}{12}} = 37$$

$$z = (497-410)/37 = 2,35$$

Согласно нашим данным ( $z = 2,35$ ), нулевую гипотезу об отсутствии различий между уровнями сформированности компонентов межкультурной компетенции у студентов иностранцев в контрольной группе и экспериментальной группе можно отклонить ( $p < 0,05$ ).

Рассчитаем критерий Манна-Уитни. Эмпирический критерий Манна-Уитни ( $U_{эмп}$ ) рассчитывается по формуле:

$$U_{эмп} = n_1 * n_2 + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - T_x, \quad (2.4)$$

где  $n_1$  - количество наблюдений в первой группе;

$n_2$  - количество наблюдений во второй группе;

$n_x$  - количество наблюдений в группе для которой рассчитывается критерий;

$T_x$  – большая из ранговых сумм.

В нашем случае большая ранговая сумма составит 134 для (экспериментальной группы) и таким образом:

$$U_{эмп} = 20*20 + 20*(20+1)/2 - 497 = 113.$$

Далее определяются критическое значение U-критерия (при уровне значимости  $\alpha = 0,05$ ) по таблице Манна-Уитни (Critical Values for the Mann-Whitney U-Test), что составляет для выборок такой же размерности, как и исследуемая ( $n_1 = 20, n_2 = 20$ )  $U_{кр} = 127$ .

Если  $U_{эмп} < U_{кр}$ , то принимается альтернативная гипотеза (свидетельствующая о том, что есть различия). В нашем случае  $U_{эмп} = 113$  что меньше, чем  $U_{кр} = 127$ , что статистически подтверждает достоверность наличия различий.

Так как результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу о наличии связи между значениями контрольной и экспериментальной выборок и показали положительную динамику роста уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев, при этом эффективность результатов доказана данными статистической обработки, то делаем вывод об адекватности и эффективности предложенной модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

### **Выводы по второй главе**

1. В рамках данного исследования была разработана система педагогических условий, обеспечивающих эффективное осуществление процесса формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения. К ним относятся:

- учет личностных особенностей студентов-иностранцев;
- мотивационная готовность студентов-иностранцев к формированию межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения;



– субъект-субъектное взаимодействие преподавателя студента-иностранца в процессе формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения;

– поэтапное формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения, включение студента-иностранца в самостоятельную творческую деятельность на основе технологии смешанного обучения;

– создание преподавателем благоприятного эмоционального климата при формировании межкультурной компетенции у студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

2. Технология смешанного обучения включает следующие структурные блоки: содержательный (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство); процессуальный (основные этапы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев, формы, методы, средства); диагностический, включающий критерии, уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

Реализация технологии смешанного обучения предполагает 3 этапа.

*Первый этап* - организация работы в аудитории; способствует формированию межкультурной ценностной ориентации, подразумевающей знакомство с новыми культурными реалиями и ценностями, обеспечение взаимной культурной толерантности.

*Второй этап* - организация работы в режиме online, включающей использование электронных ресурсов; способствует межкультурному ценностному самоопределению студента в межкультурной коммуникации, определяемому в данном контексте как готовность человека строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью; как способ взаимодействия студентов-иностранцев и преподавателей, обеспечивающий взаимную культурную адаптацию.

*Третий этап* - организация самостоятельной работы, включающей работу с электронными ресурсами; способствует достижению межкультурного ценностного взаимодействия, обеспечивающего взаимное культурное принятие.

Для достижения поставленной цели определены основные методы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения: *поисковый* метод (требующий от обучающихся самостоятельного решения), *эвристический* метод (предполагающий организацию поисковой, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний), метод *поэтапного формирования умственных действий и понятий* (использование положений теории поэтапного усвоения знаний), метод *информационного ресурса* (ориентация обучающегося в выборе информации), метод *коучинга* (сотрудничество между преподавателем и обучающимся).

Средствами обучения являются: учебное пособие, компьютерно-информационные средства представления информации, подкасты и видеоматериалы, мультимедиапрезентации.

Формы обучения детерминируются целью, содержанием, средствами и методами обучения:

- формы работы в режиме face-to-face: лекции, практические занятия, конференции, деловые и ролевые игры, экскурсии;
- формы работы в режиме online: телеконференции, общение по скайпу, дискуссии на форуме, в чате, веб-квесты.

3. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу о наличии связи между значениями контрольной и экспериментальной выборок и показали положительную динамику роста уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев, при этом эффективность результатов доказана данными статистической обработки, что подтверждает выдвинутую гипотезу и адекватность и эффективность предложенной модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе проведенного исследования получены результаты, которые в целом подтверждают выдвинутую гипотезу, а также позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Межкультурная компетенция студентов-иностранцев рассматривается как интегративная характеристика личности студента-иностранца, способного успешно общаться с представителями других культур, включающая знание и понимание национально-культурных различий и традиций, систему ценностных доминант, восприятие привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, обеспечивающая его готовность понимать, уважать и продуктивно использовать культурные стереотипы, готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной среде.

Определена совокупность основных компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев:

- когнитивный (знание и понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом);
- аксиологический (знание ценностных доминант иных национальных культур, понимание ценностного основания национальных убеждений, традиций);
- личностно-операциональный (умение взаимодействовать с представителями других культур в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания, умение моделировать ситуации, а также операции и действия, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий, владение культурой критического мышления, умение сотрудничать с представителями другой культуры);
- оценочно-рефлексивный (умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, саморефлексия, адекватная самооценка).

2. Выявлены особенности формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев при обучении русскому языку:

- обучение в условиях языковой среды преподавателем-носителем языка и культуры, обучение в диалоге культур;
- принадлежность к разным религиозным конфессиям;
- обучение в поликультурной группе, необходимость взаимодействия не только с русскими, но и иностранными студентами из разных стран;
- невключенность студентов в контекст евразийской культуры, незнание культурно-исторических реалий России, Европы и Азии.

3. Модель формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения включает цель, методологические подходы: системный, компетентностный, личностно-ориентированный, когнитивно-коммуникативный, контекстный, культурологический), принципы (доминирования проблемных ситуаций, сотрудничества, студентоцентрированной направленности, аутентичности, проблемности), структурные компоненты межкультурной компетенции (когнитивный, аксиологический, личностно-операциональный, оценочно-рефлексивный); содержательный блок (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство), процессуальный блок (этапы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев), диагностический блок (критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев: низкий, средний, высокий), педагогические условия. Основным средством формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев является технология смешанного обучения, которая определяется как технология обучения, совмещающая в себе наиболее эффективные аспекты и преимущества преподавания в аудитории и интерактивного и дистанционного обучения, система, состоящая из разных элементов, функционирующих в постоянной взаимосвязи друг с другом, образуя некое целое.

4. Технология смешанного обучения включает следующие структурные блоки: содержательный (модуль 1 – Особенности межкультурного общения: представление, знакомство, встречи; модуль 2 – Праздники в России, модуль 3 – Путешествие по России, модуль 4 – Искусство); процессуальный (основные этапы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев, формы, методы, средства); диагностический, включающий критерии, уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-иностранцев.

Реализация технологии смешанного обучения предполагает 3 этапа.

*Первый этап* - организация работы в аудитории; способствует формированию межкультурной ценностной ориентации, подразумевающей знакомство с новыми культурными реалиями и ценностями, обеспечение взаимной культурной толерантности.

*Второй этап* - организация работы в режиме online, включающей использование электронных ресурсов; способствует межкультурному ценностному самоопределению студента в межкультурной коммуникации, определяемому в данном контексте как готовность человека строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью; как способ взаимодействия студентов-иностранцев и преподавателей, обеспечивающий взаимную культурную адаптацию.

*Третий этап* - организация самостоятельной работы, включающей работу с электронными ресурсами; способствует достижению межкультурного ценностного взаимодействия, обеспечивающего взаимное культурное принятие.

Для достижения поставленной цели определены основные методы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения: *поисковый* метод (требующий от обучающихся самостоятельного решения), *эвристический* метод (предполагающий организацию поисковой, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний), метод *поэтапного формирования умственных действий и понятий* (использование положений теории поэтапного усвоения знаний), метод

*информационного ресурса* (ориентация обучающегося в выборе информации), метод *коучинга* (сотрудничество между преподавателем и обучающимся).

Средствами обучения являются: учебное пособие, компьютерно-информационные средства представления информации, подкасты и видеоматериалы, мультимедиапрезентации.

Формы обучения детерминируются целью, содержанием, средствами и методами обучения:

- формы работы в режиме *face-to-face*: лекции, практические занятия, конференции, деловые и ролевые игры, экскурсии;
- формы работы в режиме *online*: телеконференции, общение по скайпу, дискуссии на форуме, в чате, веб-квесты.

5. В рамках данного исследования была разработана система педагогических условий, обеспечивающих эффективное осуществление процесса формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения. К ним относятся:

- учет личностных особенностей студентов-иностранцев;
- мотивационная готовность студентов-иностранцев к формированию межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения;
- субъект-субъектное взаимодействие преподавателя студента-иностранца в процессе формирования межкультурной компетенции на основе технологии смешанного обучения;
- поэтапное формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев с использованием технологии смешанного обучения, включение студента-иностранца в самостоятельную творческую деятельность на основе технологии смешанного обучения;
- создание преподавателем благоприятного эмоционального климата при формировании межкультурной компетенции у студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

6. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу о наличии связи между значениями контрольной и экспериментальной выборок и

показали положительную динамику роста уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов-иностранцев, при этом эффективность результатов доказана данными статистической обработки, что подтверждает выдвинутую гипотезу и адекватность и эффективность предложенной модели формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения.

#### **Перспективы исследования.**

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов определенной для него проблемы. Представляется, что предметом дальнейшего изучения может быть разработка теоретических и практических положений формирования межкультурной компетенции как приоритетной ключевой компетенции в учебном процессе вуза, более глубокое изучение психолого-педагогических и технических аспектов разработки и внедрения технологии смешанного обучения в образовательный процесс.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аванесова, Г.А. Динамика культуры / Г.А. Аванесова. – Москва : Изд-во АО Диалог – МГУ, 1997. – 59 с.
2. Агаева, Ю.С. Модель формирования межкультурной компетенции будущих менеджеров в процессе обучения иностранного языка в ВУЗе / Ю.С. Агаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 2(20). – С. 16–20.
3. Агеева, А.В. Проблема формирования межкультурной компетенции / А.В. Агеева // Инновационная наука. – 2015. – № 6–1. – С. 186–187.
4. Адамьянц, Т.З. Коммуникативные механизмы понимания : знак, значение, смысл. Интенция как смысловая доминанта коммуникативного акта (От знака и значения – к смыслу) / Т.З. Адамьянц // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 71–80.
5. Азиатцева, Т.В. Фактор информационно-коммуникационной компетенции и связанные с ним проблемы смешанного обучения / Т. В. Азиатцева, В.А. Кудинов // Вопросы кибербезопасности. – 2014. – № 5(8). – С. 50–51.
6. Аксюхин, А. А. Информационные технологии в образовании и науке / А.А. Аксюхин, А.А. Вицен, Ж.В. Мекшенева // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11. – С. 50–52.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Москва : Наука, 2001. – 350 с.
8. Андреев, А.А. Основы открытого образования / А.А. Андреев [и др.]. – Т.1. – Москва : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
9. Андреев, В.И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
10. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов – Москва : Буки Веди, 2016. – 280 с.



11. Анненкова, А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе / А.В. Анненкова // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 121–125.
12. Апальков, В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы / В.Г. Апальков. – Москва : МЭСИ, 2011. – 138 с.
13. Апальков, В.Г. Компонентный состав межкультурной компетенции / В.Г. Апальков, П.В. Сысоев // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2008. – № 8. – С. 89-93.
14. Апальков, В.Г. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / В.Г. Апальков, П.В. Сысоев // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2008. – № 7. – С. 254–260.
15. Арзуманова, Н.В. Использование современных информационных технологий в образовательном процессе / Н.В. Арзуманова // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 86–90.
16. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1980. – 368 с.
17. Афанасьева, О.В. Формирование межкультурной компетенции в контексте реализации принципов саморазвития личности / О.В. Афанасьева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 7-2. – С. 49–52.
18. Бахтин, М.М. Человек в мире слова / М.М. Бахтин / – Москва : Изд-во открытого ун-та. – 140 с.
19. Белая, Г.В. Теоретические основы университетского менеджмента / Г.В. Белая. – Москва : Московский гос. пед. ун-т, 2001. – 304 с.
20. Беликова, Е.О. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании межкультурной компетенции студентов / Е.О. Беликова // Вестн. Волгоградского. гос. ун-та. Сер. 6, Университетское образование. – 2012. – № 13. – С. 50–54.

21. Бережная, И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущих специалистов в образовательном процессе вуза / И.Ф. Бережная. – Воронеж : Научная книга, 2012. – 212 с.

22. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.

23. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.

24. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : моногр. / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 180 с.

25. Бугреева, А.С. Проблемы и перспективы внедрения смешанного обучения в систему высшего профессионального образования / А.С. Бугреева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №3-2. – С. 2-4.

26. Бузина, Д.И. Модель формирования межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка / Д.И. Бузина // Ярославский пед. вестн. – 2012. – Т. II, № 1. – С. 174–177.

27. Булыгина, М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук / М.В. Булыгина. – Москва, 1997. – 230 с.

28. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 207 с.

29. Вербицкий, А.А. Глоссарий терминов и понятий контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Контекстное обучение : теория и практика : межвуз. сб. науч. тр. – Москва : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – Вып.1. – С. 3-19.

30. Вербицкий, А.А. Парадоксы реформирования образования / А.А. Вербицкий // Актуальные проблемы профессионального образования :

подходы и перспективы : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2012. – С. 14–17.

31. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 320 с.

32. Водопьянова, М.Ю. Дидактическое обеспечение информационных технологий обучения в профессиональном образовании : дис. ... канд. пед. наук / М.Ю. Водопьянова. – Краснодар, 2005. – 167 с.

33. Волкова, Е.В. Различие подходов к определению структуры межкультурной компетенции в российской и зарубежной науке / Е.В. Волкова // Филологические науки. – 2013. – № 7. – URL: [http://www.rusnauka.com/15\\_NPN\\_2013/Philologia/7\\_138206.doc.htm](http://www.rusnauka.com/15_NPN_2013/Philologia/7_138206.doc.htm) (дата обращения : 22.08.2013).

34. Вторушина, Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора) : дис. ... канд. пед. наук / Ю.Л. Вторушина. – Москва, 2007. – 187 с.

35. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2004. – 336 с.

36. Гармаева, С.И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук / С.И. Гармаева. – Чита, 2008. – 203 с.

37. Гез, Н.И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения / Н.И. Гез // Коммуникативные единицы языка. – Москва, 1984. – 124 с.

38. Герасимова И.Г. Формирование межкультурной компетенции студентов геологических специальностей в процессе обучения профессиональному общению на английском языке : дис. ... канд. пед. наук / И.Г. Герасимова. – Санкт-Петербург, 2010. – 229 с.

39. Глухова, Т.В. ИКТ-компетентность в современном образовании / Т.В. Глухова, С.В. Бажанова // Интеграция образования. – 2013. – № 2. – С. 130-135.

40. Головлева, Е.Л. Основы межкультурной коммуникации / Е.Л. Головлева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 224 с.

41. Горбель, Н.В. Межкультурная компетенция = Interkulturelle kompetenz / Н.В. Горбель // Межкультурная компетенция в становлении личности специалиста : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск, 2006. – С.115–121.

42. Гришаева, А.В. Использование формы смешанного обучения в преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальностей / А.В. Гришаева // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2015. – № 4(157). – С. 70–73.

43. Грушевицкая, Т.Г. Основа межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая. – Москва : Юнит, 2002. – 352 с.

44. Губина, Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (Продвинутый уровень, специальность "Мировая экономика") : дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Губина. – Москва, 2004. – 226 с.

45. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 399 с.

46. Гудочкова, В.С. Система обучения информационным технологиям в высшем профессиональном образовании студентов экономических специальностей : дис. ... канд. пед. наук / В.С. Гудочкова. – Тольятти, 2002. – 220 с.

47. Густяхина, В.П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей / В.П. Густяхина // Современные проблемы науки и образования. – 2001. – № 2. – С. 24–27.

48. Девтерова, З.Р. Современные технологии обучения иностранному языку в вузе / З.Р. Девтерова // Вестн. Майкопского гос. техн. ун-та. – 2009. – № 3. – С. 1–7.

49. Дембровская, М.В. Формирование навыков делового общения у будущих менеджеров туризма в процессе языковой подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Дембровская.– Москва, 2012.– 24 с.

50. Денисова, Т.М. Изучение культуры основа развития межкультурного общения / Т.М. Денисова // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – № 3. – С. 246–248.

51. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 238 с.

52. Донецкая, О.И. Проектные технологии : международное сотрудничество, иностранные языки, межкультурная компетенция / О.И. Донецкая, Э.Р. Урбан, Е.М. Алексеева, Л.Ф. Закирова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2015. – 215 с.

53. Дубаков, А.В. Достоинства и недостатки использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам / А.В. Дубаков // Science Time. – 2015. – № 4(16). – С. 242–247.

54. Дылкина, Т.В. Реализация субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов в процессе занятий физической культурой / Т.В. Дылкина // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 106–111.

55. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – Санкт-Петербург, 2005. – 321 с.

56. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Елизарова. – Санкт-Петербург, 2001. – 371 с.

57. Ермоленко, В.А. Основные тенденции развития базового профессионального образования / В.А. Ермоленко // Профессиональное образование. – 2005. – № 9. – С. 19–20.

58. Ершов, А. П. Компьютеризация школы и математической образование / А.П.Ершов // Математика в школе. – 1989. – № 1. – С. 20–21.
59. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Москва : Акад. проект, 2008. – 117 с.
60. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / И.А. Зимняя. – Москва : Логос, 2002. – 383 с.
61. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 480 с.
62. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 220 с.
63. Зникина, Л.С. Межкультурная компетенция в профессиональной подготовке менеджеров / Л.С. Зникина. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2004. – 175 с.
64. Изотова, А.С. Англоязычные коммуникации в контексте межкультурного и социального взаимодействия : дис. ... канд. социологических наук / А.С. Изотова. – Москва, 2006. – 204 с.
65. Ильичева, Н.В. Некоторые пути углубления лингвистической подготовки студентов неязыковых направлений в свете стандартов последних поколений / Н.В. Ильичева, А.Л. Махонина // Вестн. Воронежского гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 4. – С. 155–159.
66. Каверина, Т.Д. Тестирование как способ измерения иноязычной компетенции при обучении иностранному языку / Т.Д. Каверина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – Т.2, № 7. – С. 1–3.
67. Карпеева, Р.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению в поликультурном обществе / Р.С. Карпеева, С.М. Симакова // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона : материалы седьмой междунар. электрон. науч.-практ. конф. – Самара, 2010. – Ч.1. – С. 260–266.
68. Карякин, Ю.В. Компетенции и понимание / Ю.В. Карякин // Интеграция образования. – 2012. – № 3. – С. 37–42.

69. Кедров, Б.М. Классификация наук / Б.М. Кедров; под ред. Н.В. Пилипенко. – Москва : Мысль, 1985.– 98 с.

70. Кинелев, В.Г. Образование для информационного общества / В.Г. Кинелев // Вестн. Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств. – 2007. – № 2. – С. 3–15.

71. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 176 с.

72. Кожевникова, Т.В. Современные тенденции развития дистанционного обучения иностранному языку (отечественный и зарубежный опыт) / Т.В. Кожевникова // Вестн. Московского гос. лингвистического ун-та. – 2011. – № 618. – С. 142–152.

73. Кожевникова, Т.В. Централизованная организация дистанционного тестирования по иностранному языку / Т.В. Кожевникова // Вестн. Московского гос. лингвистического ун-та. – 2010. – № 12(591). – С. 150–158.

74. Комарова, И.И. Использование информационных технологий в совершенствовании системы образования / И.И. Комарова // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 157–159.

75. Комарова, Э.П. Психолого-педагогические особенности развития интеллекта обучающегося в контексте компетентностой парадигмы / Э.П. Комарова // Вестн. Воронежского гос. техн. ун-та. – 2012. – Т.8, №10.2. – С. 25–27.

76. Компьютерная технология обучения. Словарь-справочник / под ред. В.И. Гриценко, А.М. Довгялло, А.Л. Савельева. – Киев : Наукова думка, 1992. – 152 с.

77. Кондакова, М.Л. Смешанное обучение; ведущие образовательные технологии современности / М.Л. Кондакова, Е.В. Латыпова // Вестн. образования. – 2013. – URL: <http://vestnikedu.ru/2013/05/sme-shannoeobuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti> (дата обращения : 07. 11. 2017).

78. Корзенникова, И.Н. К вопросу о формировании межкультурной коммуникативной компетенции / И.Н. Корзенникова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5(48). – С. 52–56.

79. Корочкина, М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете (Английский язык) : дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Корочкина. – Таганрог, 2000. – 178 с.

80. Костина, Е.В. Модель смешанного обучения (blended learning) и её использование в преподавании иностранных языков / Е.В. Костина // Изв. высш. учеб. заведений. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. – Т.1, № 2. –С. 141–144.

81. Кравченко, Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования / Г.В. Кравченко // Изв. Алтайского гос. ун-та. – 2014. – Т.1, № 2(82). – С. 22–25.

82. Краснова, Т.И. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе / Т.И. Краснова, Т.В. Сидоренко // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т.17, № 2. – С.403–413.

83. Крылова, И.Н. Педагогические условия регионализации высшего художественного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Крылова. – Ставрополь, 2011. – 18 с.

84. Кудрявцева, Н.Б. Развитие умений деловой коммуникации у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Кудрявцева. – Екатеринбург, 2007. – 25 с.

85. Кузьмина, Л.Г. Иностранные языки в современной парадигме высшего образования: стратегия перемен: моногр. / Л.Г. Кузьмина. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2014. – 182 с.

86. Кузьмина, Л.Г. Возможности Google Forms для организации контроля по иностранному языку / Л.Г. Кузьмина, Ю.Ю. Самодурова // Английский для нефилологов. Проблемы ESP. – 2016. – Вып. 7. – С. 49–55.

87. Кузьминов, Я. Реформа образования; причины и цели / Я. Кузьминов // Отечественные записки. – 2002. – № 1. – С. 91–105.



88. Куприянов, Б.В. Гипотеза кандидатской диссертации (о многообразии педагогических условий) / Б.В. Куприянов // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2006. – № 4. – С. 100–108.

89. Куркина, А.Ю. Межкультурная компетенция в реальной коммуникации и учебном процессе / А.Ю. Куркина // Вестн. Московского гос. лингвистического ун-та. – 2012. – № 636. – С. 80–87.

90. Ларина, Л.В. Компьютерные системы тестирования знаний студентов на различных этапах оценки успеваемости / Л.В. Ларина // Омский науч. вестн. – 2013. – № 1(117). – С. 43 – 46.

91. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студентов вузов / М.В. Ляховицкий. – Москва : Высш. шк., 1981. – 159 с.

92. Лящук, С.А. Автоматизированная система контроля и оценки знаний студентов / С.А. Лящук // Гаудеамус. – 2012. – № 20. – С. 70–72.

93. Максимова, Э.В. Условия формирования межкультурной компетенции студентов неязыкового вуза в процессе обучения иностранным языкам / Э.В. Максимова // Казанский пед. журн. – 2007. – № 1. – С. 33–39.

94. Малинина, И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе / И.А. Малинина // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – С. 234–238.

95. Манапова, В.Э. Межкультурное взаимодействие в современном мире / В.Э. Манапова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2013. – № 1. – С. 185–190.

96. Манвелова, И.А. Роль тестирования в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки / И.А. Манвелова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 7(37). – С. 132-135.

97. Марков, А.И. Педагогические условия использования информационных компьютерных технологий в музыкальном образовании : дис. ... канд. пед. наук / А.И. Марков. – Ставрополь, 2004. – 167 с.

98. Маркова, О.В. О некоторых вопросах контроля знаний при помощи тестирования при обучении иностранному языку / О.В. Маркова // Изв. Волгоградского гос. техн. ун-та. – 2007. – Т.7, № 4. – С. 116–118.

99. Математическое моделирование в психологии / под общ. ред. Г.Е. Журавлева. – Москва : Логос, 2011. – 144 с.

100. Матухин, Д.Л. Технология организации смешанного обучения иностранному языку в высшем учебном заведении / Д.Л. Матухин // Междунар. журн. прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – С. 592-596.

101. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

102. Медведева, Г.А. Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении : на материале преподавания иностранных языков в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Медведева. – Челябинск, 2008. – 178 с.

103. Мильруд, Р.П. Проблема развития школьников средствами иностранного языка / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 1989. – № 3. – С. 31–38.

104. Митрофанов, К.Г. Применение инновационных компьютерных технологий в сфере образования: основные аспекты и тенденции / К.Г. Митрофанов, О.В. Зайцева // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – № 10. – С. 64–67.

105. Мишати́на, Н.Л. Учебное этнолингвopsихологическое портретирование на уроках русского языка. / Н.Л. Мишати́на // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации: материалы междунар. науч.-практич. конф. – Москва; Ярославль, 2010. – С. 36-41.

106. Мосалова, А.И. Методическая модель формирования профессиональной межкультурной компетенции студентов экономического профиля / А.И. Мосалова // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2014. – № 4(132). – С. 89–96.

107. Мусницкая, Е.В. Контроль в обучении иностранных языков: кн. для учителя / Е.В. Мусницкая. – Москва: Дом педагогики, 1996. – 193 с.

108. Нагаева, И.А. Организация электронного тестирования: преимущества и недостатки / И.А. Нагаева // Науковедение. – 2013. – № 5(18). – С. 1–6.

109. Назырова, А.С. Межкультурная компетентность как содержательная проблема готовности студентов к межкультурной коммуникации / А.С. Назырова // Вестн. Чувашского гос. ун-та. – 2012. – № 2. – С.240–245.

110. Найн, А.Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Ключев. – Челябинск: Изд-во ин-та развития проф. образования, 1998. – 264 с.

111. Насоновам, Е.А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» / Е.А. Насонова // Изв. вузов. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1(2). – С. 145-149.

112. Никитина, М.С. Преподаватель как субъект образовательного процесса в системе смешанного обучения / М.С. Никитина // Политематический сетевой электрон. науч. журн. Кубанского гос. аграрного ун-та. – 2013. – № 86. – С. 1–10.

113. Николаева, Л.А. Межкультурная компетенция как фактор успешного межкультурного взаимодействия студентов / Л.А. Николаева // Вестн. Кемеровского гос. ун-та. – 2013. – № 2(54). – С. 233–238.

114. Новейший словарь иностранных слов и выражений . – Москва : Современный литератор, 2005. – 976 с.

115. Новикова, Л.А. Интернет в межкультурном общении : учеб.-методическое пособие / Л.А. Новикова . – Омск : Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2006. – 152 с.

116. Новикова, Л.А. Межкультурная компетенция в процессе становления единой глобальной системы образования человека / Л.А. Новикова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 6-й

межрегиональной межотраслевой науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 57–58.

117. Овсянникова, Т.В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов / Т.В. Овсянникова // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. – 2011.– № 2(5). – С. 152–155.

118. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2006. – 944 с.

119. Оконешникова, О.В. Модель в психологическом исследовании / О.В. Оконешникова. – Мурманск: Мурманский гос. техн. ун-т, 2014. – 186 с.

120. Орехов, А.Н. Номотетическое моделирование социально-психологических процессов: автореф. дис... д-ра психол. наук / А.Н. Орехов. – Москва, 2005. – 40 с.

121. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону: Феникс; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – С. 314 – 335.

122. Пересыпкин, А.П. Формирование коммуникативной и межкультурной компетенций в процессе обучения студентов иностранному языку / А.П. Пересыпкин, Л.В. Цурикова, Н.Л. Гусакова // Науч. вед. Белгородского гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – №18(113). – С. 277–282.

123. Петренко, М.В. Психология и педагогика / М.В. Петренко. – Москва: Эксмо, 2007. – 32 с.

124. Писаренко, Е.А. Информационные технологии в экологическом образовании студентов экономических специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Писаренко. – Ставрополь, 2004. – 177 с.

125. Писаренко, А.Н. Формирование профессиональной межкультурной компетентности студентов : дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Писаренко. – Саратов, 2011. – 202 с.

126. Плеханова, М.В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному

общению студентов технического вуза / М.В. Плеханова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2007. – № 7. – С.62–67.

127. 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 / М.В. Плеханова. – Томск, 2006. – 228 с.

128. Подольских, Е. Основные подходы к определению "языковая личность" : Самарская государственная академия культуры и искусства / Е. Подольских // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона : материалы седьмой междунар. электрон. науч.-практ. конф. – Самара, 2010. – Ч.1. – С. 275–279.

129. Поршнева, У.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста – переводчика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / У.Р. Поршнева. – Казань, 2004. – 21 с.

130. Птицына, И.Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов: на материале изучения японского языка и культуры : дис. ... канд. пед. наук / И.Ф. Птицына. – Якутск, 2008. – 214 с.

131. Пугачев, В.М. Роль информационных технологий в науке и образовании / В.М. Пугачев, Е.Г. Газенаур // Вестн. Кемеровского гос. ун-та. – 2009. – №3. – С. 31–35.

132. Разинкина, Е.М. Формирование профессионального потенциала студентов вуза с использованием новых информационных технологий : дис. ... д-ра пед. наук. / Е.М. Разинкина. – Магнитогорск, 2005. – 348 с.

133. Руденко, Н.С. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции / Н.С. Руденко, К. Брайтон // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С. 207–214.

134. Руденко, Т.О. Формирование межкультурной компетентности студентов неязыковых вузов в Калининградской области в советский и постсоветский периоды (1947-2009): на материале процесса обучения

иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / Т.О. Руденко. – Калининград, 2010. – 256 с.

135. Рудометова, Л.Т. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук / Л.Т. Рудометова. – Кемерово, 2014. – 206 с.

136. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность: понятие структура, пути формирования. / А.П. Садохин // Журн. социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т.Х, № 1. – С. 126–140.

137. Сафонова, В.В. Социокультурные аспекты языкового образования / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2008.– 77 с.

138. Седых, А.П. Языковая личность и межкультурная компетенция / А.П. Седых // Уральский филологический вестн. Сер. Психолингвистика в образовании. – 2013. – № 4. – С. 149–154.

139. Селезнева, И.П. Ориентация студентов педвуза на общечеловеческие этические ценности в сфере межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. / И.П. Селезнева. – Красноярск, 1998. – 173 с.

140. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование; поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – Москва, 1998. – 182 с.

141. Серякова, С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования / С.Б. Серякова. - Москва: Московский гос. пед. ун-т, 2005. – 93 с.

142. Смирнова, Н.С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии: автореф. дис. ... канд. фил. наук / Н.С. Смирнова. – Архангельск, 2007. – 23 с.

143. Соболева, А.В. Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции / А.В. Соболева, О.А. Обдалова // Язык и культура. – 2015. – №1(29). – С. 146–155.

144. Соболева, О.С. Тестирование как средство контроля и оценки знаний студентов неязыкового вуза / О.С. Соболева, Н.В. Гусева / Вестн. Московского

гос. гум. ун-та им. М.А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2014. – С. 71–75.

145. Сороколетов, С.В. Межкультурная коммуникативная компетентность как компонент профессиональной компетентности студентов-лингвистов / С.В. Сороколетов // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2008. – № 3. – С. 132–135.

146. Стояновская, Е.А. Формирование умений делового общения у студентов-экономистов на основе проблемно-модульной технологии : дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Стояновская. – Воронеж, 2011. – 229 с.

147. Сун Янь Янь Педагогические условия формирования межкультурной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... канд. пед. наук / Сун Янь Янь. – Воронеж, 2008. – 161 с.

148. Сухорукова, Н.В. Тестирование : вчера, сегодня, завтра / Н.В. Сухорукова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – № 10. – С. 48–50.

149. Сысоев, П.В. Основные направления информатизации языкового образования / П.В. Сысоев // Вестн. Московского гос. гуманитарного. ун-та им. М.А. Шолохова. Сер. Филологические науки. – 2013. – № 4. – С. 83–95.

150. Сысоев, П.В., Апальков В.Г. Формирование межкультурной компетенции учащихся средствами электронно-почтовой группы / П.В. Сысоев, В.Г. Апальков // Язык и культура. – 2009. – № 1(5). – С. 102–107.

151. Темняткина, О.В. Формирование ключевых компетенций у школьников в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Темняткина. – Екатеринбург, 2006. – 147 с.

152. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-минасова. – Москва : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

153. Тихомиров, О.К. Психология мышления : учеб. пособие / О.К. Тихомиров. – Москва : Академия, 2005. – 272 с.

154. Ткаченко, Т.А. Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста : дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Ткаченко. – Саратов, 2005. – 175 с.

155. Трайнев, В.А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс : Обобщение отечественной и зарубежной практики. / В.А. Трайнев. – Москва : Дашков и Ко, 2010. – 390 с.

156. Трайнев, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) : учеб. пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. — 4-е изд. — Москва : Дашков и Ко, 2009. – 280 с.

157. Трошина, Н.Н. Этносемантические и стилистические проблемы межкультурной коммуникации в деловой сфере / Н.Н. Трошина // Проблемы этносемантики : сб. науч.-аналитических обзоров. – Москва : ИНИОН РАН, 1997. – С. 66–85.

158. Тырхеева, Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах : на материале французского языка, начальный этап : дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Тырхеева. – Санкт-Петербург, 2005. – 258 с.

159. Усвят, Н.Д. Формирование профессионально ориентированной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей вузов : дис. ... канд. пед. наук / Н.Д. Усвят. – Барнаул, 2008. – 211 с.

160. Ушакова, Н.Л. Когнитивно-коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции / Н.Л. Ушакова // Вестн. Сев. федерального ун-та. Сер. Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 6. – С. 171–174.

161. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Н. И. Шкуратов. – URL : <http://phenomen.ru> (дата обращения : 07.04.2017)

162. Фомин, М.М. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур / М.М. Фомин // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 5. – С. 95–102.

163. Фролова, О. А Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук / О.А. Фролова. – Москва, 2002. – 297 с.



164. Хамицева, С.Ф. Компьютерное тестирование как форма контроля на неязыковых факультетах вузов / С.Ф. Хамицева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4-2. – С. 1–4.

165. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – URL : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения : 31.05. 2012).

166. Цветкова, С.Е. Сущность, структура и уровни межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей / С.Е. Цветкова // Вестн. Новосибирского гос. техн. ун-та им. Р. Е. Алексеева. Сер. Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2013. – № 2. – С. 80–92.

167. Цеунов, К.С. Обзор модели формирования межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью / К.С. Цеунов// Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1(38). – С.110–114.

168. Цуканова, Д.В., Шаронова С.А. Подходы в изучении проблем межкультурной профессиональной коммуникации иностранных кадров и в формировании межкультурных компетенций / Д.В. Цуканова, С.А. Шаронова // Изв. Тульского гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2013. №2. – С.90-101.

169. Чернобабова, К.В. Информатика и ИКТ в современном образовании / К.В. Чернобабова // Изв. Волгоградского гос. техн. ун-та. – 2008. – Т.5, № 5. – С.99–101.

170. Чернобровкина, Е.Л. Международный опыт смешанного обучения в преподавании иностранных языков / Е.Л. Чернобровкина // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 10-4(19). – С. 114–116.

171. Шабанов, О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов лингвистических специальностей в полиязыковой образовательной среде. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Шабанов. – 2008.– URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-lingvisticheskikh-spetsialnostei-v-poliyaz> (дата обращения 12.03.2016)

172. Шараева, М.А. Феномен компетенций / М.А. Шараева // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 6. – С.36–37.
173. Шарапова, М.И. ИКТ в образовании / М.И. Шарапова // Вестн. Московского гос. лингвистического ун-та. –2011. – № 620. –С. 119-135.
174. Шевелева, С.И. Модель формирования основ межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки / С.И. Шевелева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 56–60.
175. Шушарина, Е.С. Развитие межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения / Е.С. Шушарина, Э.П. Комарова // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 1, Ч.1. – С. 195 – 205.
176. Шушарина, Е.С. Разработка и реализация технологии смешанного обучения в процессе формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев / Е.С. Шушарина // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 1(70). – С. 26-29.
177. Шушарина, Е.С. Технология смешанного обучения как средство формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев в высшей школе / Е.С. Шушарина, Э.П. Комарова // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 4(64). – С. 108-113.
178. Шушарина, Е.С. Содержание формирования межкультурной компетентности как фактора повышения качества обучения студентов-иностранцев в российском вузе / Е.С. Шушарина // Вестн. Воронежского. гос. техн. ун-та. – 2013. – Т.9, № 3.2. – С.126–131.
179. Щедровицкий, Г.П. Проблемы исследования систем и структур / Г.П. Щедровицкий [и др.]. – Москва : АН СССР, 1965. – 78 с.
180. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. / А.В. Щепилова. – Москва, 2003. – 299 с.

181. Эрнст, М.Г. Развитие межкультурной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Эрнст. – Брянск, 2008. – 231 с.

182. Яковлев, А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / А.И. Яковлев // Информационное общество. – 2001. – Вып. 2. – С. 32–37.

183. Яковлева, Н.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса якутской школы на основе интегрированного подхода (на материале немецкого языка). дис. ... канд. пед. наук / Н.Е. Яковлева. – Санкт-Петербург, 2005. – 183 с.

184. Янкина, Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Янкина. – Оренбург, 2006. – 360 с.

185. Яроцкая, Л.В. Требования к контролю как средству системного управления формированием межкультурной компетенции специалиста / Л.В. Яроцкая // Вестн. Московского гос. лингвистического ун-та. – 2011. – № 632. – С. 94–105.

186. Azgaldov, G.G. The ABC of Qualimetry : The Toolkit for measuring immeasurable / G.G. Azgaldov, A.V. Kostin, A.P. Omiste. – Moscow, 2016. – 165 p.

187. Bath, D. Getting Started with Blended Learning / D. Bath, J. Bourke. – URL : [https://www.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/00-04/267178/Getting\\_started\\_with\\_blended\\_learning\\_guide.pdf](https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/00-04/267178/Getting_started_with_blended_learning_guide.pdf) (дата обращения 19.10.2016)

188. Benadava, S. La civilisation dans la communication. / S. Benadava // Le panais dans le monde. – 1984. – N 184. – p.70-73.

189. Bennet, M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings / M. Bennet. – Yarmouth, 1998. – 102 p.

190. Bochner, S. Cultures in contact / S. Bochner, (ed.). – Oxford : Pergamon, 1982. – 246 p.

191. Brislin, R. W. Intercultural interactions / R. W. Brislin, K. Cushner, C. Cherrie. – Beverly Hills, 1986. – 48 p.

192. Byram, M. *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching* / M. Byram // *Sprogforum*. – 2000. – Vol. 6, N 18. – p. 45–49.
193. Byram, M. *Cultural studies in foreign language education* / M. Byram. – Clevedon : Avon, 1989. – 189 p.
194. Byram, M. *Culture et Education en langue etrangere* / M. Byram. – Paris : Didier. – 1992. – 220 p.
195. Cushner, K. *Intercultural interactions* / K. Cushner, R. W. Brislin. – London : SAGE Publications, 1995. – 350 p.
196. Domenach, J. M. *Regarder la France* / J. M. Domenach. – Paris : Perrin, 1997. – 202 p.
197. Fahlvik, M. *The blended classroom : How teachers can use blended learning to make formative assessment and visible learning possible* / M. Fahlvik – URL : [http://www.tceaco.nvention.org/2014/handouts/Proposal\\_141399.pdf](http://www.tceaco.nvention.org/2014/handouts/Proposal_141399.pdf) (дата обращения 07.11.2016)
198. Foley, M. *My Grammar Lab : Advanced Course Book* / M. Foley, D. Hall. – Pearson, 2012. – 257 p.
199. Hall, E.T. *Beyond Culture* / E. T. Hall. – Anchor Books, 1989. – 284 p.
200. Higgins, D. *Teaching English studies through blended learning* / D. Higgins, A.Gomez, – URL: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Teaching\\_English\\_studies\\_through\\_blended\\_learning.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Teaching_English_studies_through_blended_learning.pdf) (дата обращения 19.10.2016).
201. Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning* / H. Holec. – New York : Pergamon Press, 1979. – 64 p.
202. Jack, Andrew *Sur la France : Vive la difference !* / Jack Andrew. – Editions Odil Jacob, 1999. – 282 p.
203. Joiner, E.G. *Evaluating the cultural context of foreign language text* / E.G. Joiner // *Modern Languages Journal*. – 1976. – N 58. – p. 242-244.
204. Knapp, K. *Intercultural Communication in EESE* / K. Knapp // Retrieved January. – 2003. – №3 – URL :

<http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> (дата обращения : 25.11.2016).

205. Lipiansky, M. *L'&me franfaise* / M. Lipiansky. – Paris : Anthropos, 1979. – 332 p.

206. Marsh, D. *Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners* / D. Marsh. – URL : [http://www.cambridge.org/other\\_files/downloads/esl/booklets/Blended-Learnmg-Combmed.pdf](http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Blended-Learnmg-Combmed.pdf) (дата обращения : 12.10.2016).

207. Mendras, H. *La France que je vois* / H. Mendras. – Editions Autrement frontiers, 2002. – 178 p.

208. Platte, P. *Ils sont fous, ces Français* / P. Platte. – Paris : Bayard Editions, 1997. – 220 p.

209. Porcher, L. *La civilization* / L. Porcher // – Paris : Cle international, 1986. – 285 p.

210. Richards G. *Learning Analitics: On the Way to Smart Education* / G. Richards. – 2012. – URL: [https://www.distant.ioso.ru/seminar\\_2012/conf.htm](https://www.distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm) (дата обращения : 21.09.2016)

211. Samovar L. A. *Oral communication*. – Dubuque (Iowa), Brown cop., 1983. – 315 p.

212. Spitzberg, B.H., Changnon G. *Conceptualizing Intercultural Competence* / B. H. Spitzberg, G. Changnon. – 2009. – URL: [https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/30482\\_1.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/30482_1.pdf) (дата обращения : 21.09.2016)

213. *Technology of adult education* / C. Titmus, P. Butterdahl, (ed.). –France, 1979. – 98 p.

214. Vinsonneau, G. *Culture et comportement* / G. Vinsonneau. – De Boeck Supérieur, 1997. – 176 p.

215. Wickert, U. *Du bon d'etre franfais* / U. Wickert. – Editions dufelin, 1999. – 217 p.

216. Zeldin, T. *Les Franjais* / T. Zeldin. – Fayard, 1983. – 527 p.

217. Zhihong, Pu Les infortunes de la communication / Pu Zhihong // Le français dans le monde. – 2013. – №313. – p. 44–46.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## Содержательный блок технологии смешанного обучения студентов-иностранцев

## Модуль 1

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ: ПРЕДСТАВЛЕНИЕ, ЗНАКОМСТВО, ВСТРЕЧИ

РАБОТА В АУДИТОРИИ  
ПОГОВОРИМ

**Задание 1. Используя конструкции, данные ниже, расскажите о себе и о своей семье.**

**1. Меня зовут ....**

Разрешите представиться. Меня зовут ....

Я хочу представить вам моего друга. Его зовут....

Я хочу представить вам мою подругу. Её зовут....

**2. Я приехал откуда? из Англии** (из Германии, из Италии, из Франции, из Японии, из Кореи, из Дании, из Финляндии, из Швеции, из Испании, из Америки, из Швейцарии).

Я — из Англии.

**3. По национальности я кто? англичанин/англичанка.**

немец/немка, немцы

итальянец/итальянка, итальянцы

японец/японка, японцы

кореец/корейка, корейцы

испанец/испанка, испанцы

финн/финка, финны

швед/шведка, шведы

датчанин/датчанка, датчане

француз/француженка, французы

! - Вы немка?

- Да, я немка, но живу в Швейцарии.

- А я - из Америки. Но по национальности я тоже немец. Мой родители переехали в Америку из Германии.

**Я родился** (родилась) где? в **Англии** (в Германии, в Италии, во Франции, в Японии, в Корею, в Швейцарии, в Финляндии, в Швеции, в Испании, в Америке, в Дании).

**4. Мне сколько? семнадцать** (восемнадцать, девятнадцать, двадцать, тридцать, сорок, пятьдесят, шестьдесят, семьдесят) лет.

Мне двадцать один год.

два (три, четыре) года.

пять (шесть, семь, восемь, девять) лет.

Мне тридцать (40, 50, 60, 70) один год.

два (три, четыре) года.

пять (шесть, семь, восемь, девять) лет.

**5. По профессии я кто? (будущий) филолог.**

Математик

Физик

Историк

Биолог

Юрист

Преподаватель  
 Строитель  
 Врач  
 Инженер  
 Музыкант  
 Переводчик  
 Программист

**Моя специальность** – русский язык и литература.

Математика

Физика

История

Биология

Медицина

Юриспруденция

**6. Я работаю** где? **в школе** (в институте, в университете, в больнице, на заводе, в театре).

**Я учусь** где? **в школе** (в институте, в университете, на курсах русского языка).

**Я учусь на первом** (на втором, на третьем, на четвертом, на пятом) **курсе.**

**Я учусь на филологическом факультете.**

математическом биологическом

физическом историческом

юридическом медицинском

**Я окончила/ (окончил)** что? вин.п. **институт** (университет).

**У меня высшее образование.**

незаконченное высшее

среднее

**7. Я приехал** (приехала) **в Россию в первый раз.**

Я был (была) в России в прошлом году.

год назад.

два (три, четыре) года назад.

пять (шесть, семь, ...) лет назад.

**8. Я изучаю русский язык один год.**

два (три, четыре) года.

пять (шесть, семь,...) лет.

**Я хорошо** (плохо, немного) **говорю по-русски.**

по-английски, по-немецки, по-итальянски, по-французски

**9. Я (не) женат.**

Мою жену зовут .... По профессии она ....

**Я (не) замужем.**

Моего мужа зовут .... По специальности он ....

**У меня есть** кто? **сын** (дочь).

брат (родной брат, двоюродный брат); два двоюродных брата

сестра (родная сестра, двоюродная сестра); две двоюродных сестры

мама тётя бабушка племянник

папа дядя дедушка племянница

**Мой брат старше** (младше) **меня** на один год.

на два (три, четыре) года, на пять лет.

**Я похож** (похожа) **на** кого? **бабушку.**

дедушку.

маму.

папу.

**10. Я люблю** что? вин.п. **спорт.**

книги.



музыку.

театр.

кино.

**Мне нравится кто? что? этот вид спорта.**

**Я увлекаюсь чем? спортом.**

теннисом

театром

плаванием

кино

шахматами

классической музыкой

**Я люблю что делать? заниматься спортом.**

**Мне нравится что делать? заниматься спортом.**

читать книги

кататься на велосипеде

слушать музыку

собирать марки

ходить в театр (в кино)

играть в компьютерные игры

путешествовать играть в шахматы

## ГРАММАТИКА

*Изучите вопросительные местоимения.*

### ВОПРОСИТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В русском языке вопрос строится с помощью вопросительного слова, интонации или частиц **разве, неужели**.

*Вопросительные предложения с вопросительным словом*

Вопросительные слова (**кто, что, какой, который, чей, где, когда, куда, откуда, почему, зачем, сколько** и другие) стоят в начале предложения, после них обычно стоит относящееся к предикату местоимение (субъект или объект). Если к предикату относится существительное, оно, как правило, следует за ним:

**Что** сегодня вечером делает *ваш брат*?

**Что** *он* делает сегодня вечером?

**Где** работает *ваша жена*?

**Где** *она* работает?

**Сколько** времени вы ехали *на поезде*?

**Сколько** времени вы *на нём* ехали?

**Когда** вы начали изучать *русский язык*.

**Когда** вы *его* начали изучать?

**Когда** вы начали *его* изучать?

Полный ответ начинается с повторения информации, которая содержится в конце вопроса.

- Что вы делаете сегодня вечером?

- Сегодня вечером мы отдыхаем. (- Отдыхаем.)

- Когда вы начали изучать русский язык?

- Русский язык я начал изучать в прошлом году. (- В прошлом году)

В вопросительном предложении после вопросительного слова может стоять инфинитив: **Что делать? Как спросить об этом?** В этом случае существительное или местоимение, обозначающее действующее лицо, употребляется в дательном падеже: **Что мне делать?**

*Вопросительные предложения без вопросительного слова*

Вопросительные предложения без вопросительного слова по структуре совпадают с повествовательными предложениями, но произносятся с особой интонацией, с ударением (акцентом) на слове или на словосочетании, которое требует уточнения:

— Вы изучаете **русский язык**? - Да, русский. (Нет, я изучаю французский язык.)

— **Вы** изучаете русский язык? - Да, я. (Нет, мой брат изучает русский язык.)

— Вы **изучаете** русский язык? - Да, изучаю. (Нет, у меня сейчас нет времени.)

2. Произнесите данные предложения с вопросительной интонацией акцентируя по очереди слова или словосочетания, на которые вы хотите получить ответ.

Вы учитесь в институте?

Вы любите спорт?

Вы были в Париже в прошлом году?

На вашей Родине многие студенты изучают русский язык?

*Вопросительные предложения с частицами разве, неужели*

Частицы **разве, неужели** являются синонимами и в предложении выражают удивление или сомнение.

**Разве** ты не знаешь об этом?

**Неужели** ты не был в Кремле?

**Неужели** вы изучаете русский язык только один год? Вы так хорошо говорите по-русски.

3. Прочитайте ситуации. С помощью вопросительных предложений с частицами **разве** и **неужели** выразите удивление или сомнение.

1. Ваша знакомая три раза ездила в Петербург, но ни разу не была в Эрмитаже.

2. Ваш друг приехал на поезде, а вы думали, что он прилетит на самолете.

3. Ваша подруга сказала, что экзамен у вас завтра, а вы думали, что он будет через три дня.

4. Вы встретили своего старого знакомого, который не узнал вас.

5. Вы хотите купить билет в Москву на воскресенье, в кассе вам говорят, что на этот день все билеты проданы.

6. Вы узнали, что ваш друг не читал роман Толстого «Война и мир».

7. Ваш брат не позвонил и не предупредил вас о том, что вернется домой поздно.

## ТЕКСТ 1

### ЗНАКОМСТВО. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ

Прочитайте текст и скажите, что вы узнали об употреблении имени и отчества у русских. Какие русские имена вам нравятся?

1. Полное и неполное имя у русских.

2. Когда русского можно назвать только по имени, а когда только по имени-отчеству?

3. Как представиться самому и как представить друга или коллегу?

В этой теме мы рассмотрим особенности знакомства и представления у русских, а также обратим ваше внимание на то, как правильно представиться самому, представить своего друга или коллегу и как правильно ответить на вопросы при знакомстве.

Прежде всего, вам необходимо иметь в виду, что у русских кроме имени и фамилии есть и отчество (имя отца). Во многих странах люди при знакомстве называют свое имя и фамилию. А русские люди - имя, фамилию и отчество. В России в официальных документах также обязательно указываются имя, фамилия, отчество.

Понятно, что имя дается человеку при его рождении (Михаил, Павел, Борис – мужские имена, Елена, Ирина, Алла – женские имена).

Отчество (от слова «отец») в русском языке образуется от имени отца. Если отца зовут Борис, то отчество сына будет Борисович, дочери - Борисовна. Например, если сына зовут Михаил, а отца Борис, то имя/отчество сына - Михаил Борисович. Если дочь зовут Елена, а отца Борис, то имя/отчество дочери - Елена Борисовна.

Фамилия у русских обычно бывает одной для всех членов семьи: Например, отец (сын) - Петров, мать (дочь) - Петрова, все они Петровы. После замужества женщина обычно берет фамилию мужа, но может оставить и свою фамилию. Правда, в России это не очень принято.

Обращаем ваше внимание также и на то, что в русском языке есть полное и неполное (сокращенное) имя человека: например, Александр - Саша, Николай - Коля, Владимир - Володя,

Мария - Маша, Галина - Галя и т.д. Неполное имя используют без отчества и при обращении на «вы», и при обращении на «ты». Можно услышать: Маша, вы ...; Маша, ты .... А вот полное имя человека принято употреблять вместе с отчеством (Мария Александровна) и называть человека на «вы». Хотя в последнее время можно услышать и употребление полного имени без отчества под влиянием западной культуры. Кроме полного и неполного имен в русском языке есть и другие формы имен: ласкательное (Мишенька, Ирочка) и грубовато-просторечное (Мишка, Ирка).

Теперь о знакомстве и представлении. Если знакомство происходит без посредников, первой фразой будет: «Давайте познакомимся! Меня зовут ...» И вы называете свое имя и фамилию. Ваш русский собеседник в этой ситуации тоже назовет свое имя и фамилию. Если же знакомство происходит в официальной обстановке, он назовет свое имя, фамилию и отчество. А также должность, например: Виктор Петрович Сергеев, директор завода. В этом случае и вы должны назвать свою должность. Если знакомство неформальное, знакомство людей молодого возраста, достаточно назвать свое имя. Если знакомство происходит при помощи посредника, также имеет значение обстановка: официальная или неофициальная. Если обстановка официальная, то посредник называет полное имя, отчество, фамилию знакомящихся и их должности и говорит: «Познакомьтесь, пожалуйста, это Виктор Петрович Сергеев, директор завода. А это Стив Браун, бизнесмен из США». В неформальной обстановке, так же как и при самопредставлении, называется только имя знакомящихся: «Познакомься, это Джон», «Познакомься, это моя подруга Наташа». Во всех описанных выше случаях ответной фразой будет: «Очень приятно!» (или «Очень приятно с вами познакомиться»).

Итак, после знакомства при дальнейшем общении называйте своих новых знакомых так, как вам их представили или как они представились сами: Алексей или Алексей Николаевич, Сергей или Сергей Иванович, Ирина или Ирина Сергеевна и т.д. Обращайтесь на «вы» при представлении по имени/отчеству и на «вы» или на «ты» при представлении неполным именем (если ваш знакомый предложил: «Можно на «ты» или «Давай на «ты»»). В любом случае, если вы будете обращаться на «вы», даже называя человека только по имени, без отчества, это не будет ошибкой, а просто будет более вежливой формой.

#### *4. Ответьте на вопросы.*

1. Какие русские имена вам нравятся больше всего? Что вы знаете об их истории?
2. Какое имя ассоциируется в вашей стране с русским человеком? Что вы можете о нем рассказать?
3. При разговоре со своими русскими друзьями вы используете полные или краткие имена?
4. Какие суффиксы употребляются в русском языке для образования кратких имен? Приведите примеры.
5. В каких ситуациях вы обращаетесь к человеку по имени и отчеству?
6. Какие имена наиболее популярны в вашей стране? Какие нравятся вам?
7. Какие мужские и женские имена чаще всего встречаются в ваших народных сказках, фольклоре? Какими чертами характера обладают эти герои?
8. Какие формы официального обращения существуют в вашей стране?
9. Знаете ли вы историю своего имени?

## **ГРАММАТИКА**

### **РОДИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ В СОЧЕТАНИИ С ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ**

1. После числительных два, три, четыре употребляются существительные в родительном падеже единственного числа: Два стола, три рубля, четыре дня (месяца, года).
2. После числительных пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, одиннадцать, двенадцать, тринадцать, четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать, семнадцать, восемнадцать, девятнадцать употребляются существительные в родительном падеже множественного числа: пять рублей, двенадцать дней (месяцев, лет), девять друзей.

3. В составных числительных двадцать два, тридцать шесть, сорок восемь и так далее форма существительного зависит от последней цифры: пятьдесят один рубль, пятьдесят два (53,54) рубля, пятьдесят пять рублей рублей.

4. После слов *много, мало, сколько, несколько* существительное употребляется в родительном падеже множественного числа: много книг, несколько дней.

5. Существительные, не имеющие форм множественного числа, со словами *много, мало, несколько, сколько* употребляются в родительном падеже единственного числа: мало (много) времени, воды, масла, сахара, картофеля, лука, посуды, мебели, внимания.

5. Слова, данные в скобках, поставьте в нужном числе и падеже.

1. Сейчас три (*час*) пятнадцать (*минута*).
2. Мы живём здесь уже два (*год*).
3. Мне нужно заплатить в кассу сто шестьдесят (*рубль*).
4. Обычно в апреле на улице плюс три - плюс четыре (*градус*).
5. Я хочу съездить в Вильнюс на два (*день*).
6. Моя подруга вышла замуж в девятнадцать (*год*).
7. Эта книга на четыре (*рубль*) дороже.
8. Я вернусь домой через шесть (*месяц*).
9. У меня с собой мало (*деньги*).
10. У вас есть несколько (*минута*)? Мне нужно с вами поговорить.

## ТЕКСТ 2

**Обращая внимание на особенности употребления местоимений ТЫ и ВЫ в русском языке, прочитайте текст и озаглавьте его.**

Как известно, в каждом языке есть определенный набор стереотипов общения. Стереотипы общения универсальны, они не зависят или мало зависят от реальной темы общения, с ними нужно ознакомиться в первую очередь, чтобы, даже недостаточно владея языком, иметь возможность правильно вести себя в той или иной ситуации.

В этой теме представлены различные формы приветствия, прощания, извинения, просьбы.

Прежде всего, необходимо обратить особое внимание на очень важный момент общения русских - обращение на «вы» или на «ты». Обращение на «вы» или на «ты» зависит от многих моментов: от возраста общающихся, степени их близости, официального или неофициального стиля общения и т.д. Итак, к кому принято обращаться на «вы»? Во-первых, ко всем русским людям среднего и старшего возраста, а также к незнакомым молодым людям. Принято также обращение на «вы» ко всем официальным лицам, продавцам в магазине, к кассирам в метро, к коллегам на работе и т.п. Если вы ближе познакомитесь с человеком, тогда возможен переход на «ты». В этом случае предлагаются фразы: «Давай на «ты»!», «Можно на «ты». На «ты» обращаются к детям и подросткам, даже к незнакомым, например, на улице, а также к хорошо знакомым людям независимо от возраста. Так, на «ты» могут общаться друг с другом хорошо знакомые люди пожилого возраста.

При приветствии и прощании используются различные формы, также в зависимости от степени близости людей и стиля общения. Можно употребить фразы: «Доброе утро!», «Добрый день!», «Добрый вечер!». Эта форма приветствия нейтральная и не зависит от того, приветствуете вы знакомого или незнакомого человека, обращаетесь к молодому человеку или пожилому, на «вы» или на «ты».

Но в дружеской, непринуждённой обстановке среди людей одного возраста местоимение «ты» символизирует новую более доверительную степень отношений между людьми. «Ты» — значит, мой близкий друг человек, которого я хорошо знаю, на которого я могу положиться.

Пустое «вы» сердечным «ты»

Она, обмолвись, заменила

И все счастливые мечты

В душе влюблённой возбудила.

Так писал Александр Сергеевич Пушкин. Местоимение «ты», которое девушка случайно или сознательно употребила в разговоре, изменило характер отношения между молодыми людьми: из официальных они стали более близкими, более дружескими. Пустое, холодное, ничего не выражающее «вы» и сердечное, символизирующее сложный комплекс человеческих взаимоотношений «ты» — такими эти местоимения представляются поэту.

Каждая разговорная ситуация требует употребления своей определённой этикетом формы обращения. Если вы не знаете или не уверены, какую форму выбрать, лучше всего начать разговор, обращаясь к собеседнику на «вы». В крайнем случае можно спросить: «Извините, я не знаю, как к вам обращаться» или «Может быть, мы перейдём на «ты»?».

Приветствие «Здравствуй! /Здравствуйте!» тоже нейтрально и уместно при обращении к знакомым и к незнакомым людям, причем любого возраста, но здесь уже важно обращение на «вы» или на «ты». Форма «Привет!» разговорная, употребляется при обращении только к знакомым людям, причем преимущественно молодого возраста и при обращении на «ты».

Выражение просьбы в русском языке представлено словом *можно* + *инфинитив глагола*: Можно войти?/ Можно выйти?/ Можно позвонить?/ Можно посмотреть? - или + *винительный падеж существительных*: Можно ручку?/ Можно тетрадь?/ Можно учебник? и т.д. Вежливая просьба выражается той же конструкцией с добавлением слова: Извини / Извините: Извините, можно войти?/ Извините, можно посмотреть?/ Извините, можно ручку? и т.д.

Выражение извинения представлено в русском языке словом *Извини* / *Извините*. Для усиления извинения можно добавить слово «пожалуйста»: Извините, пожалуйста. При удовлетворении вашей просьбы принято говорить «Спасибо!». А ваш собеседник в ответ на просьбу скажет «Пожалуйста!». Итак, «Можно ... ?» — «Пожалуйста». - «Спасибо».

Кроме того, выражение просьбы представлено императивом глагола и принято добавлять слово «пожалуйста»: Дайте, пожалуйста ... , /Скажите, пожалуйста, ...,/ Покажите, пожалуйста ....

И еще отметим, что в России в торжественных случаях принято встречать гостей с хлебом-солью. На подносе лежит круглый хлеб, на нем или рядом солонка с солью. Принято отломить кусочек хлеба, обмакнуть в соль и съесть. Эта традиция идет с давних времен и до сих пор сохраняется в России. Она называется «традиционные хлеб-соль».

Таковы основные русские стереотипы общения, и, освоив их, вы уже будете легче чувствовать себя в русской среде.

#### 6. Ответьте на вопросы.

1. Как вы считаете, нужно ли знать иностранцу, который приехал в Россию, о правилах использования местоимений-обращений в русском языке?

2. Почему местоимение множественного числа «вы» в русском языке употребляется по отношению к одному лицу? Какое значение в этом случае оно имеет?

3. Как вы понимаете фразу о том, что местоимения-обращения определяют характер разговора?

4. Были ли у вас проблемы с употреблением местоимений «ты» или «вы»? В каких ситуациях они возникали?

5. Какие фразы на русском языке вы можете использовать, если не знаете, как вам обращаться к собеседнику, на «ты» или на «вы»?

6. Можете ли вы привести пример, когда одна и та же фраза на русском языке в зависимости от ситуации будет звучать по-разному: уважительно-вежливо, грубо или по-дружески?

7. Существует ли в вашем языке разделение на официально-вежливую и дружескую форму обращения к собеседнику?

8. Как в вашей стране принято обращаться к незнакомым людям, к коллегам, к друзьям?

9. Какие формы обращения используются в разговоре между детьми и родителями, учителями и школьниками, преподавателями и студентами?

10. Что необходимо знать иностранцу, который приехал в вашу страну, об употреблении местоимений-обращений?

### ДИАЛОГИ

**Прочитайте диалоги. Составьте свои диалоги в этих ситуациях. Разыграйте их.**

- Я хочу познакомить тебя со своим другом. (Его зовут) Майкл Джонс.
- Очень приятно. (Меня зовут) Михаил.
- Мне тоже очень приятно (с вами познакомиться).
- Кажется, Майкл — это по-русски Михаил. Значит, мы с вами тёзки<sup>1</sup>.
- Да, наверное, это так.
  
- Олѐг! Рад тебя видеть! Где ты пропадал<sup>2</sup>?
- Меня не было в городе. Я недавно вернулся из отпуска.
- Как отдохнул?
- Отлично! Был у своих родственников в Крыму.
- А как здоровье твоей мамы?
- Спасибо. Хорошо.
- Передавай ей привет.
- Обязательно передам.
  
- Аня! Я тебя сразу не узнала. Отлично выглядишь! Как дела? Какие новости?
- Всё хорошо. Через две недели я выхожу замуж.
- Поздравляю! И кто твой будущий муж?
- Мой однокурсник<sup>5</sup>. Отличный парень!
- Я рада за тебя. Желаю счастья!
- Спасибо!
  
- Добрый день, Нина Сергеевна!
- Здравствуй, Вадим. Как поживаешь?
- Спасибо, так себе.
- Что случилось?
- Завтра экзамен по математике. Боюсь, не сдам его.
- Я уверена, всё будет хорошо. Ни пуха, ни пера<sup>6</sup>!
- Спасибо. (К чёрту!)

### КОММЕНТАРИИ

- 1. Тёзка** — человек, у которого одинаковое с кем-нибудь имя.
- 2. Где ты пропадал?** — Где ты был? Я тебя долго не видел, не встречал.
- 3. Меня не было в городе.** — Безличная конструкция, синонимичная конструкции: Я не был в городе. В прошедшем и будущем времени безличная конструкция дополнительно указывает на вынужденное отсутствие со стороны субъекта. Сравните: Её не будет на концерте — Она не сможет прийти на концерт.

Конструкции настоящего времени дополнительной информации не содержат: Его нет на занятии - Он не присутствует на занятии.

**4. Передавай привет кому?** — фраза, которая обычно употребляется, если мы хотим сообщить общим знакомым, что мы о них думаем, что мы их не забываем.

**5. однокурсник (однокурсница)** — человек, который учится с вами на одном курсе.

**6. Ни пуха, ни пера!** — пожелание успеха в любом деле.

Традиционный ответ: **К чёрту!**

### ТЕКСТ 3 ТЕЛЕФОННЫЙ РАЗГОВОР

#### Прочитайте и ответьте на вопросы:

1. Почему русские любят говорить по телефону?
2. Можно ли позвонить русскому коллеге домой, вечером или в выходные дни?
3. Как ответить на телефонный звонок? Как позвать к телефону нужного вам человека?

Как известно, иностранцы, даже хорошо владеющие русским языком, испытывают некоторые затруднения при общении по телефону. И это понятно. Если при визуальном общении вы видите собеседника, и в общении вам и ему помогают мимика, жесты, понимание контекста разговора и т.д., то при общении по телефону остается только одна «чистая речь». Поэтому необходимо знать хотя бы элементарные нормы общения по телефону.

Как и при повседневном общении, общение по телефону зависит от того, куда и кому вы звоните. Если вы звоните друзьям, общение будет, как при встрече. Начало разговора: «Привет!», окончание: «Пока./ До встречи./ До завтра». Если вашего друга нет, вам могут сказать: «Его нет. Перезвоните попозже./ Позвоните через 10 минут» и т.п. Или могут спросить: «Что ему передать?» В ответ на этот вопрос вы можете сказать: «Спасибо, ничего», «Передайте, что звонил ...» (и назовите ваше имя), «Передайте, чтобы он позвонил ...» (и назовите ваше имя в дательном падеже).

Если звонят вам, и вы берете трубку, вы должны сказать: «Алло!/Да!/Я вас слушаю!» Не допускайте типичной ошибки: «Здесь Том Грин». На вопрос: «Кто это?/Кто вы?/Это Том?» - вы должны ответить: «Это Том Грин./ Да, это Том Грин».

Если вы звоните в официальное учреждение, все общение должно происходить на «вы». Формы приветствия и прощания должны быть нейтральны: Здравствуйте./До свидания). Позвонив в официальное учреждение, вы услышите: «Фирма ... (название)/Банк ... /Институт ...».

Если вы услышите только «Алло!», вам нужно уточнить: «Это фирма ... ?/Это банк ...?/ Это институт ... ? » Услышав подтверждение «Да», можно продолжить разговор. Если вы звоните как частное лицо, можно не представляться, если звоните как официальное лицо, должны представиться, кто вы и откуда. Например: «Здравствуйте, это Том Грин из фирмы ...».

Очень часто в деловом телефонном разговоре используется безличная форма: «Это говорят из посольства ...»/ «Вам звонят из фирмы ...».

Если вам нужен конкретный человек, вы должны сказать, например: «Можно Андрея Николаевича Смирнова?»/ «Будьте добры Смирнова!» Как и в частном разговоре, если нужного человека нет на месте, вам могут сказать: «Его (ее) нет./Он будет позже./Он будет через 2 часа./Что ему (ей) передать?» И вы так же, как в частном разговоре, можете сказать: «Спасибо, ничего./Я перезвоню попозже./ Передайте, что звонил ... (ваше имя)/Передайте, чтобы он позвонил ... (ваше имя в дательном падеже)». Закончить разговор, как и при личной встрече, можно формулами прощания: «До свидания./До встречи./До завтра».

Если во время телефонного разговора вы что-то не поняли, не расслышали, вы можете сказать: «Извините, я не понял./ Извините, что вы сказали?/ Повторите еще раз, пожалуйста./ Повторите погромче».

Теперь о некоторых культурологических моментах.

Обратите внимание на то, как по-русски произносят номера телефонов. Во многих странах номер произносят по цифрам: семь - пять - три, два - один, шесть - четыре, а русские называют группы цифр: семьсот пятьдесят три - двадцать один - шестьдесят четыре. Русские числительные, как известно, представляют для иностранцев особую трудность. Так что советуем вам потренироваться в произнесении телефонных номеров. Если вы не уверены, что правильно поняли номер телефона, попросите повторить его или повторите сами.

Интересно отметить, что русские не только вообще любят говорить по телефону, но и многие деловые вопросы решают по телефону. Приняты длительные вечерние (или в

воскресные дни) разговоры по телефону с друзьями, родственниками, а также с коллегами. Русские по телефону обсуждают не только личные, но и рабочие проблемы. Во многих странах не приняты деловые телефонные звонки домой вечером после работы или в уик-энд. Но в России, в отличие от других стран, допускается звонить по рабочим вопросам и вечером, и в выходные дни.

И в заключение заметим, что в России, как и в других странах, в последние годы широко распространилась мобильная связь. Мобильные телефоны есть даже у детей в школе.

***Прочитайте текст. Ответьте на вопросы.***

Как мы отвечаем на вопрос: "Как дела?"

Знаете, когда я встречаю друга или знакомого, я спрашиваю: "Как поживаешь? Как дела? Как работа? Как семья? Как здоровье? Как учёба?" Обычно они отвечают коротко: "Хорошо", "Нормально", "Спасибо", "Как всегда". Но один мой знакомый всегда долго и подробно рассказывает, как его дела, как он живёт, как его семья, как его здоровье... Это всегда такой длинный рассказ! Он говорит и говорит, а я слушаю и слушаю! А он всё говорит и говорит! А я слушаю и думаю: когда же конец?! А он всё говорит и говорит! О, Господи! Это слушать просто невозможно! И тогда я говорю: "Знаешь, это всё так интересно! Извини, но я очень спешу!" А он не понимает, почему я не слушаю дальше... Что? Что вы говорите? Мой рассказ очень интересный? Но вы очень спешите? Конечно, конечно. Ничего, всё нормально. До свиданья!

1. Как вы думаете, кто рассказывает эту историю? Мужчина или женщина?
2. Она любит поговорить? А её знакомый?
3. Она любит слушать? А её новый знакомый?
4. А вы любите поговорить? Ваши знакомые тоже?
5. Принято ли в вашей стране развернуто отвечать на вопрос «Как дела?»

**РАБОТА В СОТРУДНИЧЕСТВЕ**

1. Разместите на форуме рассказ об особенностях общения в вашей стране. В чем отличие от русского общения?
2. Обсудите, что удивило вас при общении с русскими людьми.
3. Подготовьте мультимедиапрезентацию на тему: Особенности общения в моей стране.

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА**

Задание 1.

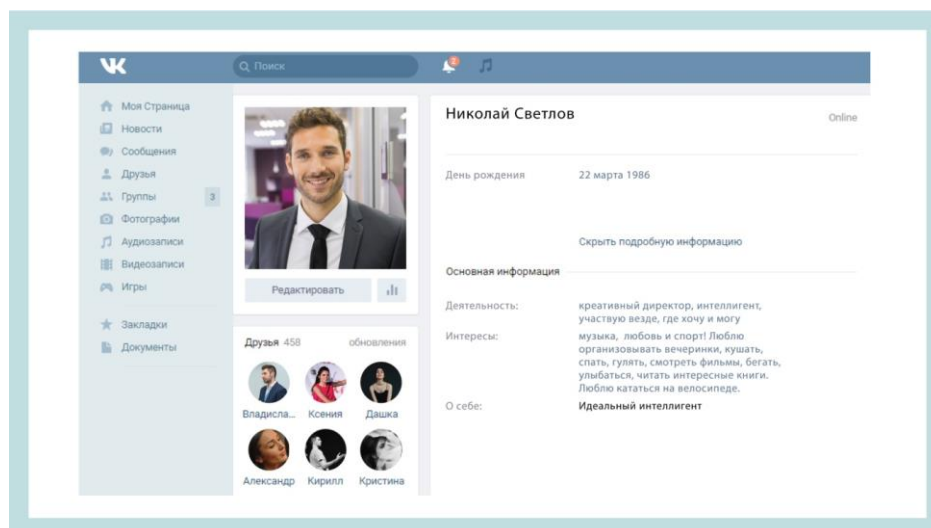
Самопрезентация в сети

Познакомьтесь с ситуацией и напишите текст

Задание. Вы хотите общаться по-русски не только тогда, когда вы живёте в России, но и в другое время. Сегодня это довольно просто – нужно открыть свою страницу в социальной сети на русском языке. Заполните рубрики «Деятельность» и «Интересы».

В качестве образца можете воспользоваться данным примером:





Создайте свой профиль в социальной сети «ВКонтакте».

Познакомьтесь с ситуацией и напишите текст. Ваш текст будут оценивать другие учащиеся курса.

Задание 1.

Самопрезентация при аренде комнаты.

На одной из интернет-платформ вы выбрали комнату, в которой хотели бы жить. Напишите хозяину комнаты о себе. Ваша цель – представиться (30-50 слов).

Примеры выполнения задания:

**1. Игорь:** Путешествую по РФ, занимаюсь продуктами для здоровья, также интернет-маркетингом. Зимой катаюсь на сноуборде, летом на роликах. Воспитываю сына!

**2. Наталья:** Люблю путешествовать, знакомиться с интересными людьми, смотреть документальные фильмы и изучать французский язык. И еще люблю дизайн.

**3. Ирина:** Оптимистичная, гостеприимная, веселая, коммуникабельная. Больше всего путешествую по Европе, но хотелось бы узнать и другие страны. Знаю и люблю свой город.

**4. Кристина и Дима:** Мы молодая пара, любим путешествовать, общаться с людьми, посещать музеи и театры, обожаем свой город и долгие прогулки белыми ночами. Любим активный отдых, ездим все лето на велосипедах. Кристина художник. Дима студент, учится на факультете туризма.

**Модуль 2**  
**ПРАЗДНИКИ В РОССИИ**  
**САМЫЙ ЛЮБИМЫЙ ПРАЗДНИК**

**РАБОТА В АУДИТОРИИ**  
**ПОГОВОРИМ**

Расскажите, какой праздник вы любите больше всего.

<b>праздновать</b> <b>отпраздновать</b>	что?	день рождения годовщину свадьбы
<b>отмечать</b> <sup>1</sup> <b>отметить</b>	что?	Рождество Пасху
<b>поздравлять</b> <b>поздравить</b>	с чем?	с днем рождения с Новым годом с Рождеством
<b>готовиться</b> <b>подготовиться</b>	к чему?	к празднику к новому году к рождеству
<b>украшать</b> <b>украсить</b>	что? чем?	квартиру зал новогоднюю елку
<b>дарить</b> <b>подарить</b>	что? кому?	подарок
<b>приглашать</b> <b>пригласить</b>	кого? куда?	гостей друзей знакомых
<b>идти</b> <b>пойти</b>	куда?	в гости
<b>приходить</b> <b>прийти</b>	куда?	на праздник
<b>накрывать</b> <b>накрыть</b>	что?	стол
<b>принимать</b> <b>принять</b>	кого?	гостей

**КОММЕНТАРИИ**

**1. отмечать** — синоним глагола **праздновать**.

## ТЕКСТ 1

**Прочитайте текст и скажите, о каких праздниках вы узнали. Какие праздники вы уже отмечали в России?**

## ПРАЗДНИКИ В РОССИИ

Несомненно, в России самым любимым праздником детей и взрослых является новогодний праздник. Новый год — это новые планы, новые перспективы, надежда на исполнение всех желаний. В этот день люди забывают о своих проблемах и с верой в будущее встречают наступающий год.

К этому празднику готовятся заранее: покупают подарки родным и друзьям, достают ёлочные украшения, наряжают<sup>1</sup> красавицу-ёлку, готовят праздничный стол.

Новый год по традиции — семейный праздник. Ровно в 12 часов в ночь с 31 (тридцать первого) декабря на 1 (первое) января вся семья собирается за праздничным столом. Бьют часы на Спасской башне Кремля, и благодаря радио и телевидению в эту ночь их слышит вся Россия. Все встают, поднимают бокалы с шампанским, поздравляют друг друга «С Новым годом!», «С Новым счастьем!». А потом под ёлкой находят подарки, с любовью приготовленные родными и близкими.

Всю новогоднюю ночь в окнах горит свет, везде звучит музыка, взрываются хлопушки, вспыхивают бенгальские огни. В центре города обычно проводятся народные гуляния, выступают артисты, Дед Мороз и Снегурочка поздравляют всех с Новым годом.

По православному<sup>2</sup> календарю Рождество в России отмечают 7 (седьмого) января. Хотя после революции 1917 года все религиозные праздники были отменены, Рождество и Пасху<sup>3</sup> отмечали и отмечают в русских семьях. Традиционные пасхальные угощения — крашеные яйца, куличи и пасха (блюдо, приготовленное из творога, масла, яиц и изюма).

С древних времён сохранился в России обычай провожать зиму и встречать весну праздником весёлой Масленицы. В течение недели в русских семьях пекут блины, приглашают гостей. Круглые блины по форме напоминают солнце. Может быть, поэтому они стали традиционным угощением на Масленицу.

В России нет ни одной семьи, которая не потеряла бы во время Великой Отечественной войны родных или близких. Поэтому День Победы каждый год отмечают по всей стране. 9 (девятого) Мая поздравляют и дарят цветы ветеранам, возлагают цветы к памятникам героям войны. Этот день стал днём памяти о погибших.

Во многих странах существует праздник — День Матери. В России символическим днём, в который поздравляют всех женщин, стал день 8 (восьмого) марта. И уже мало кто помнит, что этот праздник связан с революционными событиями. В этот весенний день женщинам дарят цветы и улыбки, им посвящают телевизионные передачи, для них звучит музыка, выступают артисты.

Каждый год 23 (двадцать третьего) февраля в России отмечают День защитника Отечества. Но не только офицеров и солдат поздравляют в этот день. Праздник 23 февраля стал праздником всех мужчин, потому что многие из них прошли службу в армии.

Дни рождения в России любят все. В этот день приглашают друзей и близких, пекут праздничный торт, получают подарки и поздравления. «К сожалению, день рождения только раз<sup>5</sup> в году», — так поётся в популярной детской песне. Особенно торжественно отмечают юбилеи, когда «новорождённым» исполняется 10, 20, 30,... лет.

Кроме праздников, которые отмечают все, в России существует много других праздничных дат. Это профессиональные праздники (День учителя, День строителя, День шахтёра, День печати), региональные<sup>6</sup> праздники (День Москвы, День снятия блокады Ленинграда), студенческие праздники (День физика, День математика, День филолога, Татьянин день — праздник студентов) и многие другие.

## КОММЕНТАРИИ

1. **наряжать/нарядить** — украсить.
2. **православный** — образовано от существительного **православие** — религия, распространённая в России.
3. **пасха** — христианский праздник, посвящённый воскресению Иисуса Христа. По православному обычаю Пасха отмечается более торжественно, чем Рождество.
4. **сей** — этот, настоящий.
5. **раз** — один раз.
6. **регион** — район, который включает несколько областей страны.

*Ответьте на вопросы.*

1. Какие праздники отмечают в вашей стране?
2. Какие из них являются для вас самыми любимыми?
3. Как в вашей стране празднуют Рождество и Новый год?
4. Празднуется ли в вашей стране День Матери?
5. Как вы отметили свой последний день рождения?
6. Какие семейные праздники у вас бывают? Как вы их отмечаете?
7. Существуют ли в вашей стране региональные или профессиональные
8. праздники?

*Прочитайте и перескажите шутку. Проверьте по словарю значение слова **свеча**.*

Жёньщина заходит в магазин и обращается к продавцу:

- Мне нужны свечки для юбилейного пирога.
- Сколько свечек вам завернуть?
- Тридцать, как всегда.

## ГРАММАТИКА

***Изучите формы сравнительной степени имён прилагательных и образованных от них наречий.***

*Простая форма сравнительной степени имён прилагательных и образованных от них наречий*

По форме сравнительная степень имён прилагательных и наречий бывает *простая* и *сложная*.

*Простая* форма сравнительной степени может обозначать бóльшую степень проявления признака.

*Простая форма сравнительной степени* образуется с помощью суффиксов:

-*ее*: *умный* – *умно* – *умнее*; *сильный* – *сильно* – *сильнее*;

-*е* (с чередованием последнего согласного основы или без чередования):

*большой* – *много* – *больше*,

*глубокий* – *глубоко* – *глубже*;

*твёрдый* – *твёрдо* – *твёрже*,

*лёгкий* – *легко* – *легче*.

-*ше*: *старый* – *старше*, *молодой* – *младше*.

Иногда при образовании простой формы сравнительной степени используется другой корень *хороший* – *хорошо* – *лучше*, *плохой* – *плохо* – *хуже*, *маленький* – *мало* – *меньше*.

*Синтаксические конструкции с простой формой сравнительной степени имён прилагательных и образованных от них наречий*

Наречия на –*о* (*красивый* – *красиво*) образуются от прилагательных, поэтому у таких прилагательных и наречий одинаковая форма простой сравнительной степени, но в речи эти формы различаются, употребляясь в разных синтаксических конструкциях.

Сравнительная степень прилагательных употребляется при существительных:

(*Каков этот человек по сравнению с другим?*) *Этот человек лучше (=прилагательное), чем другие.*

Сравнительная степень наречий употребляется при глаголах:

(Как помогает это лекарство по сравнению с другим?)

Это лекарство помогает лучше (=наречие), чем другое.

Формы простой сравнительной степени не изменяются и не имеют окончаний.

*Сложные формы сравнительной степени имён прилагательных и образованных от них наречий*

Сложные формы сравнительной степени образуются от *полной* формы прилагательных с помощью частиц *более* и *менее*. Таким образом, сложная форма сравнительной степени может обозначать бóльшую или меньшую степень проявления признака. Сложная форма сравнительной степени прилагательных, как и их полная форма положительной степени, изменяется по родам, числам и падежам.

Например:

*сильный* → *более или менее сильный*.

*сильному* → *более или менее сильному*.

Сложная форма сравнительной степени может образовываться от *кратких* прилагательных.

Например:

*Табак не менее вреден для здоровья, чем алкоголь*.

*Синтаксические конструкции со сравнительной степенью имён прилагательных и образованных от них наречий*

Сравнительная степень имён прилагательных и наречий может употребляться в двух конструкциях:

	(1) Сравнительная степень + <i>чем</i> + слово в <i>той же падежной форме</i> , что и слово, называющее другой из сопоставляемых предметов	(2) Сравнительная степень + <i>родительный</i> падеж слова, называющего предмет, с которым сравнивается другой предмет, названный словом в форме именительного падежа, выполняющим функцию подлежащего в данном предложении
(а)	<u>Самолёт</u> (именительный падеж) комфортнее // более комфортен, чем <u>поезд</u> (именительный падеж).	<u>Самолёт</u> (именительный падеж) комфортнее <u>поезда</u> (родительный падеж).
(б)	<u>Самолёт</u> (именительный падеж) движется быстрее // более быстро, чем <u>поезд</u> (именительный падеж).	<u>Самолёт</u> (именительный падеж) движется быстрее <u>поезда</u> (родительный падеж).
(в)	Туристы путешествуют чаще // более часто <u>на самолёте</u> (предложный падеж с предлогом <i>на</i> ), чем <u>на поезде</u> (предложный падеж с предлогом <i>на</i> ).	

*Синтаксические конструкции, в которых употребляются сложные формы сравнительной степени*

Запомните!

Сложные формы сравнительной степени могут употребляться *только* в конструкции (1).

Предложение – *Туристы путешествуют чаще // более часто на самолёте, чем на поезде*, – построенное по модели (1), не может быть перестроено по модели (2), потому что в сравнении участвует *не* подлежащее (слово в именительном падеже) *Туристы*, а обстоятельство *на самолёте // на поезде* – слово в форме *предложного* падежа с предлогом.

Внимание!

Оба слова, называющие сопоставляемые предметы в конструкции (1), всегда стоят в *одинаковых* падежных формах, причём предлог, если он есть, повторяется *при обеих* таких формах.

1. Дополните предложения **простыми формами сравнительной степени, образованными от прилагательных и наречий, антонимичных выделенным.**

**Образец:**

Этот мальчик *слабый*, но он хочет стать \_\_\_\_\_.

Этот мальчик *слабый*, но он хочет стать **сильнее**.

1. Ира была *худой*, но после отдыха в деревне у бабушки стала немного \_\_\_\_\_.

2. У Феди стол *низкий* и *узкий*, ему неудобно за ним заниматься, Феде нужен другой стол – \_\_\_\_\_ этого.

3. Таня пьёт *слабый* и *горький* кофе, а Мила любит кофе \_\_\_\_\_

4. Чтобы жить в шикарных отелях, турист должен быть намного \_\_\_\_\_, чем *бедный* студент-каучсёрфер.

5. Пожилым людям, наверное, *тяжело* и *трудно* быть каучсёрферами, а молодёжи \_\_\_\_\_ заниматься каучсёрфингом.

6. Исследователи заметили, что озоновый слой атмосферы над Антарктидой раньше был *толстым*, а теперь стал \_\_\_\_\_.

7. Экологи в прошлом предъявляли довольно *мягкие* требования к производственным компаниям, а теперь их требования к таким компаниям стали \_\_\_\_\_.

8. На севере России лето обычно довольно *прохладное*, в то время как в это время года на юге погода \_\_\_\_\_.

9. На мировом рынке нефть считается *дорогим* энергоносителем, уголь средним по цене энергоносителем, газ – довольно *дешёвым* энергоносителем, то есть газ стоит \_\_\_\_\_, чем нефть, а уголь газа.

10. Переулки в городах обычно намного \_\_\_\_\_ проспектов – *длинных* и *широких* улиц.

2. Замените простую форму сравнительной степени сложной формой сравнительной степени соответствующего прилагательного или наречия.

1. Академический час в американских университетах *дольше*, чем в университетах России.

2. Дэнис узнал от Тани, что в России сортированный мусор вывозят *реже*, чем в Германии.

3. В Сочи зима *мягче*, чем в Великом Новгороде.

4. Чай и вода *полезнее*, чем кофе.

5. Чистую воду люди пьют *чаще*, чем пиво.

6. От Новосибирска Иркутск находится *дальше*, чем Красноярск.

## ДИАЛОГИ

**Прочитайте диалоги. Составьте свои диалоги в этих ситуациях. Разыграйте их.**

- Что ты делаешь завтра вечером?

- Ничего особенного. А что?

- Я хочу пригласить тебя на день рождения.

- У тебя завтра день рождения?! Поздравляю! А сколько тебе исполняется лет?

- Уже 24 (двадцать четыре).

- Ну, это ещё не возраст! Спасибо за приглашение, я обязательно приду.

- В какое время?

- В семь часов. Ты знаешь мой адрес?

- Да, он у меня записан. До завтра!

- Всего доброго!

- Где ты будешь встречать Новый год?
- Пока точно не знаю.
- Приходи к нам. У нас собираются друзья. Многих из них ты знаешь. Я думаю, будет весело.
- Спасибо за приглашение.
- Обдумай моё предложение и завтра мне позвони.
- Хорошо, до завтра!
- До завтра!
  
- Что ты будешь делать в праздники?
- Я уезжаю к родителям.
- Жаль, мы хотели пригласить тебя в гости.
- Мне тоже очень жаль. (Поздравляю тебя) с наступающим праздником!
- Спасибо! И тебя тоже (с наступающим праздником)! До встречи!
- Всего доброго!
  
- Ты знаешь, Ирина выходит замуж.
- Правда?! И когда свадьба?
- Через две недели.
- Очень рада за неё. Надо подумать, что ей подарить (на свадьбу).
- Давай купим подарок вместе.
- Хорошо. Может быть, завтра пойдём по магазинам и что-нибудь выберем. Ты свободна?
- Да. Встретимся после занятий на автобусной остановке.
- Отлично. До встречи!
- До встречи!

## ТЕКСТ 2

**Прочитайте текст и скажите, празднуют ли в вашей стране Пасху.**

### ПАСХА

Воскресение Христово, или Пасха является одним из величайших праздников всего христианского мира. Обычай отмечать Пасху своими корнями уходит в глубокое прошлое человечества и связан с именем Иисуса Христа сына Божьего, отдавшего свою жизнь за людей, а затем воскресшего и взятого на небо. Название праздника – «Пасха» происходит от иудейского слова Песах. В начале христианской эры евреи отмечали день исхода Моисея и его сподвижников из Египта, называя его Песах.

По чистой случайности празднование Песаха приходилось на день Воскресения Иисуса Христа, отмечаемый первыми христианами в конце I- начале II веков нашей эры. Но общего дня празднования Пасхи установлено не было, хотя вопрос этот и решался на многочисленных Вселенских соборах, собиравших тысячи святителей церкви.

И по наши дни день, когда христиане могут начать отмечать Пасхальную неделю высчитывается заблаговременно, делается это согласно лунному календарю, который во многом не совпадает с обычным и таким образом, каждый год Пасха приходится на разные числа апреля, или мая.

Оставив исторические подробности, следует отметить, что Пасха является также практически единственным из церковных праздников имеющих столь древнее прошлое, а также праздником, который ежегодно отмечает большая часть жителей планеты, представители разных течений в христианстве.

В этот день в храмах и соборах проводятся прекрасные богослужения, славящие Бога и его сына Иисуса Христа — Спасителя рода людского от гибели. Миллионы людей собираются,

чтобы послушать речи священнослужителей и окропить куличи, крашеные яйца и пасхи святой водой, получив благословление и отпущение грехов.

Пасха – это светлый праздник воскресения Христа. Этот праздник пришел на Русь из Византии вместе с крещением в конце X века. С тех пор по всей России широко, красиво и торжественно отмечают этот христианский праздник.

Накануне Пасхи во всех храмах проходят всеобщие бдения и крестный ход вокруг церкви. К этому времени уже во всех домах испекли традиционную праздничную выпечку – куличи, которые символизируют собой тело Христа, и выкрасили яйца. И прямо с утра, верующие отправляются по домам с угощением, даря другу крашеные яйца, говоря при этом: «Христос воскрес!» - «Воистину воскрес!». Праздник христианской Пасхи продолжается семь дней и называется Святой неделей или Седьмицей.

*Задание: Расскажите, празднуют ли в вашей стране Пасху. Какой ваш любимый религиозный праздник.*

## ГРАММАТИКА

***Изучите превосходную степень имён прилагательных и образованных от них наречий.***

*Простая и сложная формы превосходной степени прилагательных и образованных от них наречий*

Превосходная степень прилагательных и образованных от них наречий в русском языке имеет две формы:

- *Простую*. Эта форма более характерна для *письменной* речи.

*Простая форма превосходной степени сравнения прилагательных и образованных от них наречий может обозначать только самую большую степень проявления признака.* Например: **тончайший**.

*Прилагательные в простой форме превосходной степени сравнения сочетаются с существительными и согласуются с определяемым существительным по роду, числу и падежу.*

**Внимание!** Простая превосходная степень сравнения прилагательного **не** имеет *краткой* формы.

*Сложная превосходная степень сравнения прилагательных и образованных от них наречий может обозначать:*

а) *самую большую* степень проявления признака

Например: **самый тонкий, наиболее тонкий, тоньше всех**. б) *самую маленькую* степень проявления признака.

Например: **наименее тонкий**.

**Образование простой превосходной степени прилагательных и образованных от них наречий**

Прилагательное	Чередование конечного согласного основы прилагательного	Суффикс	Окончание прилагательного	Простая форма превосходной степени прилагательного
слаб(ые)	нет	-ейш-	-ие	слабейшие
нов(ая)	нет	-ейш-	-ая	новейшая
твёрд(ый)	нет	-ейш-	-ий	твёрдейший
зл(ой)	нет	-ейш-	-ий	злейший
удобн(ое)	нет	-ейш-	-ее	удобнейшее
добр(ая)	нет	-ейш-	-ая	добрейшая
свежее	нет	-айш-	-ее	свежайшее
горячая	нет	-айш-	-ая	горячайшая



строг(ая)	г→ж	-айш-	-ая	строжайшая
низк(ие)	зк→ж	-айш-	-ие	нижайшие
глубок(ое)	к→ч	-айш-	-ее	глубочайшее
тих(ий)	х→ш	-айш-	-ий	тишайший

**Обратите внимание**, что после основы, заканчивающейся на шипящий звук: *ж, ч, ш*, используется суффикс *-айш(ий)*, в других случаях – суффикс *-ейш(ий)*.

### **Особые формы простой превосходной степени сравнения.**

Очень многие прилагательные **не** имеют формы **простой** превосходной степени сравнения. Для некоторых прилагательных используются **специальные формы простой** превосходной степени сравнения. **Запомните** следующие формы:

*хороший* → **лучший** проект,  
*плохой* → **худший** результат,  
*большой / великий* → **величайший** прогресс,  
*малый / маленький* → **малейший** дефект,  
*короткий / краткий* → **кратчайший** доклад.

### **Образование простой превосходной степени от наречий**

**Внимание!** Простая превосходная степень крайне *редко* образуется от наречий, которые образованы от прилагательных. Например:

*Детям строжайше запрещено ходить зимой по улице без шапки.* строг(о) + (г→ж) + -айш- + -е = **строжайше**

### **Образование сложной превосходной степени прилагательных и образованных от них наречий**

- 1) *самый (самое, самая, самые)* + прилагательное, например: *самый сильный*;
- 2) *наиболее / наименее* + прилагательное, например: *наиболее / наименее сильный*;
- 3) *форма простой сравнительной степени* + *всех*, например: *Он был сильнее всех*.

Формы *сложной* превосходной степени, образованные первым и вторым способом, изменяются по родам, числам и падежам, могут иметь краткую форму.

Например: *Этот фрукт наиболее полезен.*

Формы сложной превосходной степени, образованные **третьим** способом, **неизменяемы**.

### **Внимание!**

Формы *сложной* превосходной степени **наречий** образуются *только* путём прибавления к форме простой сравнительной степени слова *всего*, например: *На этом автобусе ездить на работу удобнее всего.*

3. Замените выделенные сложные формы превосходной степени прилагательных простыми формами превосходной степени прилагательных, введя их в поля для ввода с соответствующим номером. Следите за окончаниями прилагательных.

Образец: Сегодня погода нас удивила самыми сильными за всё лето дождями. →

Сегодня погода нас удивила сильнейшими за всё лето дождями.

### **Богатства России**

По своим природным ресурсам Россия – (1) *наиболее богатая* страна.

Благодаря (2) *самой большой* территории в мире, немалую часть которой составляют (3) *самые хорошие* для сельского хозяйства земли, Россия получает (4) *наиболее высокие* урожаи зерна, овощей и фруктов без применения (5) *самых вредных* химикатов. Когда российские овощи и фрукты используют для приготовления детского питания, они подвергаются (6) *наиболее строгому* контролю.

В России в (7) *самых глубоких* озёрах есть (8) *наиболее мощные* запасы (9) *самой чистой* питьевой воды.

На (10) *самых огромных* пространствах расположены леса с (11) *самыми крепкими* деревьями, которые делают воздух в этих районах (12) *самым свежим*. Тайга также богата (13) *наиболее полезными* ягодами, содержащими (14) *самый разнообразный* спектр витаминов.

Всё это свидетельствует о (15) *самых широких* возможностях России, на которых основываются её (16) *наиболее выгодные* экономические связи с другими государствами. Россияне верят, что (17) *наиболее плохие* времена для их страны уже остались в прошлом, а природные богатства в сочетании с интеллектуальным потенциалом населения и промышленной силой страны станут основой для процветания граждан России в (18) *самом близком* будущем.

## РАБОТА В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Задание 1.

**Разместите на форуме рассказ о вашем любимом празднике. Как отмечают его в России и в вашей стране?**

1. Обсудите, какие русские традиции вас удивили.
2. Подготовьте мультимедиапрезентацию на тему: Праздники в моей стране.

Задание 2.

**Прочитайте комментарий, необходимый для понимания видеосюжета.**

**Нижний Новгород** (в разговорной речи часто — *Нижний*) — в центральной России;  
**флешмоб** (от англ. *flash mob*, дословно — мгновенная толпа) — акция, в которой большая группа людей появляется в одном общественном месте, выполняет определённые действия и затем расходится;

**аншлаг** – ситуация, когда участников акции очень много; в зале, аудитории нет свободных мест.

Задание 3.

**Познакомьтесь со значениями следующих слов и словосочетаний, необходимых для понимания видеосюжета. Установите соответствие. Проверьте себя по ключу.**

1. восхищать / <b>восхитить</b> (кого? чем?), восхищённый, восхищён: я <b>восхищена</b> людьми	А – вспомнить, повторить что-л.
2. <b>тотальный</b>	Б – очень сильно понравиться
3. <b>континент</b> (например, Африка, Австралия и т.д)	В – больше, чем надо
4. освежать / <b>освежить</b> (что?): <b>освежить</b> знания	Г – часть света
5. <b>волноваться</b>	Д – <i>здесь</i> : очень строгий
6. <b>железный</b> ( <i>перен</i> ): <b>железная дисциплина</b>	Ж – быть беспокойным
7. <b>слишком</b> : <b>слишком</b> велико желание	З - всеобщий

Задание 4.

**Посмотрите видеосюжет, а затем ответьте на вопросы.**

Источник: <https://www.youtube.com/watch?v=RqUWhIL1zoI>.

- 1). Где в этом году проходит акция «Тотальный диктант»?
- 2) Сколько площадок принимают акцию в Нижнем Новгороде?
- 3) Как оценивает акцию первая участница?

- 4) Почему вторая участница пришла писать «Тотальный диктант»?  
 5) Где дисциплина более высокая: на школьном уроке или на этом флешмобе?

Задание 5.

**Выполните тест. Закончите высказывания в соответствии с содержанием текста, выбрав нужный вариант.**

1. Корреспондент считает акцию «Тотальный диктант» ... .

- А. своевременной
- Б. благородной
- В. Благозвучной

3. Первая участница акции по образованию...

- А. эколог
- Б. социолог
- В. Филолог

4. У второй участницы акции ... .

- А. один ребёнок
- Б. два ребёнка
- В. три ребёнка

5. Третья участница говорит, что тренируется... .

- А. самостоятельно и на флешмобе
- Б. только на флешмобе
- В. только самостоятельно

6. Участники флешмоба хотят... .

- А. проверить себя
- Б. показать себя
- В. весело провести время

7. Участники флешмоба хотят... .

- А. тренируют свою память
- Б. вспоминают правила орфографии и пунктуации
- В. думают об уроках школе

Текст.

– Я просто восхищена теми людьми, которые собираются на эту, ну, по-настоящему, на мой взгляд, благородную акцию.

– В этом году грамотный флешмоб в образовательной программе «Тотальный диктант» проходит на шести земных континентах, под водой и даже на борту самолёта! В Нижнем грамотность проверяют на четырёх площадках. Почти везде аншлаг.

– Необходимая просто вещь. Необходимая. Я сама филолог по образованию Грамотность, считаю, это очень важно.

– Я мама двоих детей. И учу вместе с ними уроки. Как-то хочется и свои знания тоже освежить, так скажем.

– Тренируюсь. Еще пишу из старых текстов. Ну, бывает, и ошибки.

– Перед началом диктанта его участники волнуются, как школьники. Кто-то повторяет правила русского языка. Но в отличие от школьного урока здесь дисциплина – железная. Слишком велико желание проверить свою собственную грамотность.

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА**

Задание 1.

**Инструкция к заданию.**

**Придумайте праздник, например День дворника. Придумайте, как можно отмечать этот праздник.**

Подготовьте свои предложения о праздновании и запишите видеофайл. Ваш текст должен содержать 4 компонента:

1. Когда Вы предлагаете отмечать этот праздник ?
2. Обоснование. Почему Вы выбрали этот день?
3. Аргумент: Почему Вы считаете, что надо отмечать этот праздник?
4. Как Вы предлагаете отмечать этот праздник? (3 мероприятия: напр. провести флешмоб и т.д.)

Загрузите видеофайл в Интернет, например, на youtube, проверьте, что он доступен для всех, и дайте на него ссылку в конце вашего текста.

**Образец:**

Я предлагаю отмечать день дворника зимой, 15 февраля. Февраль – самый снежный месяц в России. Есть даже такое выражение – «февральские метели». В феврале горожане больше всего чувствуют необходимость работы дворника. Дворник – не самая престижная работа, но очень нужная всем. От работы дворника зависит наш комфорт и впечатление туриста от города. Я предлагаю в этот день проводить районные праздники и награждать лучших дворников. Можно проводить конкурсы дворников на самую быструю уборку снега. Думаю, это будет веселый городской праздник.

Задание 2.

**Познакомьтесь с ситуацией, напишите свой текст.**

Вы побывали на городском петербургском празднике «Алые паруса» (в этот день праздник у всех, кто заканчивает учиться в школе, гимназии, лицее. Для них на Дворцовой площади вечером проходит большой концерт, а ночью по Неве под поднятыми мостами проходят украшенные корабли, среди них по традиции идёт парусник с красными парусами). Ниже вы видите фотографию. Вы хотите поделиться этой фотографией со своими друзьями. Напишите комментарий к ней так, чтобы выразить свою эмоцию (радость, восторг, удивление).



Задание 3.

**Соедините текст комментария к фотографии и человека, который мог бы написать такой комментарий.**

1. Как я рад, что был в Петербурге во второй половине июня! Все белые ночи прекрасны, но праздник алых парусов – это что-то особенное!	А. Девушка – студентка
--	------------------------

2. Белые ночи, красные паруса... Вау!	Б. Молодой человек – студент
3. Какая красота! Это супер!	В. Подросток
4. Мне кажется, что я побывала в волшебной сказке. Или, может быть, это был сон? Неужели это было на самом деле?	

Задание 4.

**Инструкция к заданию.**

**Познакомьтесь с ситуацией и выполните задание.**

Вы побывали на празднике «Шуми, Масленица!» в одном из парков Санкт-Петербурга. Напишите письмо своему русскому знакомому и расскажите о том, что вы видели (фрагмент текста-описание) и что делали (фрагмент текста-повествование) на этом празднике (100-120 слов). Вы можете прочитать программу праздника в разных парках города (ссылки вы видите ниже) или придумать эту программу сами.

**Ресурсная карта:**

- <http://www.museum.ru/N56605>
- <http://peterburg2.ru/events/133805.html>
- <http://peterburg2.ru/events/133993.html>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Диагностика принятия других (по шкале Фейя)

Внимательно прочитайте (прослушайте) суждения опросника. Варианты ответов по всем суждениям даны на специальном бланке. Если вы считаете, что суждение верно и соответствует вашему представлению о себе и других людях, то в бланке ответов напротив номера суждения отметьте степень вашего согласия с ним, используя предложенную шкалу:

- практически всегда;
- часто;
- иногда;
- случайно;
- очень редко.

#### Тест

1. Людей достаточно легко ввести в заблуждение.
2. Мне нравятся люди, с которыми я знаком(а)\*.
3. В наше время люди имеют очень низкие моральные принципы.
4. Большинство людей думают о себе только положительно, редко обращаясь к своим отрицательным качествам.
5. Я чувствую себя комфортно практически с любым человеком\*.
6. Все, о чем люди говорят в наше время, сводится к разговорам о фильмах, телевидении и других глупых вещах подобного рода.
7. Если кто-либо начал делать одолжение другим людям, то они сразу же перестают уважать его.
8. Люди думают только о себе.
9. Люди всегда чем-то недовольны и ищут что-нибудь новое.
10. Причуды большинства людей очень трудно вытерпеть.
11. Людям определенно необходим сильный и умный лидер.
12. Мне нравится быть в одиночестве, вдали от людей.
13. Люди не всегда честно ведут себя с другими людьми.
14. Мне нравится быть с другими людьми\*.
15. Большинство людей глупы и непоследовательны.
16. Мне нравится быть с людьми, чьи взгляды отличаются от моих\*.
17. Каждый хочет быть приятным для другого\*.
18. Чаще всего люди недовольны собой.

#### Обработка и интерпретация результатов теста

За ответ:

- «практически всегда» – начисляется 0 баллов,
- «часто» – 1 балл,
- «иногда» – 2 балла,
- «случайно» – 3 балла,
- «очень редко» – 4 балла.

Подсчитывается сумма баллов, набранная испытуемым. При подсчете необходимо инвертировать баллы по обратным суждениям. Обратные суждения отмечены звездочкой(\*) в тексте опросника.

- 60 баллов и больше – высокий показатель принятия других;
- 45-60 баллов – средний показатель принятия других с тенденцией к высокому;
- 30-45 баллов – средний показатель принятия других с тенденцией к низкому;
- 30 баллов и меньше – низкий показатель принятия других.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Методика определения уровня рефлексивности (по В.В.Пономаревой)

**Инструкция:** Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В таблице ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 - абсолютно неверно
- 2 - неверно
- 3 - скорее неверно
- 4 - не знаю
- 5 - скорее верно
- 6 - верно
- 7 - совершенно верно

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

#### Текст методики

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним разговор.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

### Обработка результатов

Из этих 27-ми утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

- а) ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- б) рефлексия настоящей деятельности (утверждения 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- в) рассмотрение будущей деятельности (3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
- г) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (номера утверждений 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше

### Интерпретация данных, полученных в результате тестирования

Высокие результаты по тесту (больше 7 стенов) говорят о том, что человек в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Вероятно также, что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих.

Низкие результаты по тесту (меньше 4 стенов), вероятно, говорят о том, что испытуемому в меньшей степени свойственно задумываться над собственной деятельностью и поступками других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Он редко обдумывает свою деятельность в мельчайших деталях, ему сложно прогнозировать возможные последствия. Такой испытуемый испытывает сложности при постановке себя на место другого, ему сложно предсказать его поведение.