

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования г. Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Будник Анастасия Сергеевна

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ЭЛЕКТИВНОГО ВИДЕОКУРСА
(профильная школа, английский язык)**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностраннй язык)

Диссертация

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор Е.Г. Тарева

Москва – 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в профильной школе	18
1.1. Межкультурный подход в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе.....	18
1.2. Содержание и структура межкультурной коммуникативной компетенции учащихся профильных классов общеобразовательной школы.....	42
Выводы по 1 главе.....	64
Глава 2. Элективный видеокурс как форма организации процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции	66
2.1. Видео как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции.....	66
2.2. Элективный видеокурс профильной школы как дидактическая модель межкультурной коммуникации.....	86
Выводы по 2 главе.....	105
Глава 3. Технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции в элективном видеокурсе профильной школы	107
3.1. Система формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников посредством элективного видеокурса.....	107
3.2. Опытное-экспериментальное исследование эффективности элективного видеокурса, нацеленного на формирование межкультурной коммуникативной компетенции в профильной школе.....	128
Выводы по 3 главе.....	147
Заключение	149
Список использованной литературы	154
Приложения	174

ВВЕДЕНИЕ

Становление открытого общества, активное взаимодействие государств и народов ведёт к усилению роли иностранного языка как средства коммуникации и интеграции в мировое сообщество. Возрастающая потребность в многосторонних экономических, культурных и иных связях России с представителями зарубежных стран, задачи гуманизации школьного образования диктуют необходимость поиска путей повышения уровня и качества иноязычного образования современных российских школьников, их готовности к участию в межкультурном диалоге. Как следствие, возникла и стала насущной проблема научного и практически направленного исследования, связанного с необходимостью изучения процесса формирования у старшеклассников межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК), причём такого формирования, которое является сообразным возрасту, личностным потребностям и мотивам обучающихся.

В общеевропейском образовательном контексте выделены следующие межкультурные знания и умения, необходимые с точки зрения полноценного владения иностранным языком:

- способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры;
- восприимчивость к различным культурам, умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур;
- умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями [Общеевропейские компетенции ... 2001: 101].

Общеевропейским установкам созвучны положения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. В документе отмечено, что предметные результаты по иностранному языку должны обеспечивать формирование дружелюбного и толерантного отношения

к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности [ФГОС ООО 2010: 9, 10]. В ФГОС среднего (полного) общего образования межкультурная ориентированность процесса иноязычной подготовки старших школьников усиливается ещё больше. Применительно к предмету «Иностранный язык» в данном документе предполагается:

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

– владение знаниями о социокультурной специфике страны / стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны / стран изучаемого языка [ФГОС С(П)ОО 2012: 8].

Таким образом, межкультурный аспект находит широкое отражение в нормативах общеобразовательной школы, что свидетельствует о необходимости формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Данная компетенция является предметом исследования как российских учёных применительно к общеобразовательной школе (Н.Д. Гальскова, Е.С. Орлова), неязыковому вузу (Е.С. Дикова, К.М. Ирисханова, И.Л. Плужник), языковому вузу (А.В. Анненкова, И.А. Голованова, К.В. Голубина, Т.В. Ларина, Е.Г. Тарева), так и зарубежных авторов (М. Byram, А.Е. Fantini, Y. Kim, J. Koester, J. Stier, R.L. Wiseman). Определено содержание межкультурной коммуникативной компетенции, а также разработаны методики и образовательные технологии формирования данной компетенции с помощью различных мультимедийных средств: телекоммуникационных проектов (М.П. Алексеева), Интернета (С.В. Сороколетов, Л.П. Халяпина), видеопособий (К.Э. Ковалёв).

Несмотря на то, что созданы определённые предпосылки для изучения межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся средствами ино-

странного языка, существует немало вопросов в этой области. Так, на сегодняшний день не выявлена сущность межкультурной коммуникативной компетенции как цели обучения на профильном уровне общеобразовательной школы. Как представляется, на данном этапе обучения межкультурная коммуникативная компетенция нуждается в спецификации, обусловленной возрастными и личностными особенностями старшеклассников, их потребностной, мотивационной, ценностной сферами жизнедеятельности. Кроме того, изучены далеко не все приёмы, средства и способы формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. Изучение работ по проблеме позволяет, в частности, констатировать, что использование Интернет-видео в рамках элективного курса не рассматривается в качестве средства моделирования межкультурной коммуникации и, соответственно, данные видео-ресурсы не являются инструментом формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Широкие лингводидактические возможности как видео, так и специализированных элективных курсов, являются на сегодняшний момент общепризнанными. Видео на уроке иностранного языка увеличивает эффективность усвоения лингвострановедческого аспекта, невербальных средств выражения, характерных для народа страны изучаемого языка (Л.П. Прессман), воссоздает реальную ситуацию общения носителей языка (В.Л. Прокофьева), представляет в адекватном виде реальную речевую деятельность носителей языка (И.А. Щербакова), даёт адекватное отражение важных аспектов жизни страны изучаемого языка (Т.К. Кирш), служит средством, обеспечивающим дистантное погружение обучаемых в языковую среду (Г.Г. Жоглина). Одновременно с этим в достаточно широком формате представлены элективные курсы специальной лингвистической направленности: одни нацелены на совершенствование речевых навыков, другие – на развитие речевых умений, третьи – на восполнение «пробелов», четвёртые – на подготовку к ЕГЭ.

Перечисленные возможности видео на уроке иностранного языка наглядно демонстрируют его (видео) широкие лингводидактические возможности. Однако вопрос о стимулировании в сознании обучающихся процесса взаи-

модействия (диалога) картин мира собственного и иного лингвосоциумов в ходе работы с видеоматериалами до сих пор в науке не ставился. Между тем, именно в решении данного вопроса видится дополнительный ресурс повышения эффективности формирования у старших школьников межкультурной коммуникативной компетенции. Видеозаписи имеют больший, по сравнению с печатными и звучащими текстами, лингводидактический потенциал, поскольку благодаря видео, особенно Интернет-видео, наглядно демонстрируется естественное (аутентичное) протекание процесса межкультурной коммуникации. Благодаря этому появляются неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей родного и иного лингвосоциумов в различных ситуациях межкультурного общения.

К сожалению, несмотря на активное использование видеоматериалов в учебном процессе по иностранным языкам, на их разнообразие, на наличие большого количества видеокурсов по иностранным языкам, методика работы с Интернет-видео как средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции практически не разработана. Анализ отечественных и зарубежных учебно-методических комплексов (далее – УМК) по английскому языку для основной школы свидетельствует о том, что ко многим из них прилагается видео сопровождение. Но ни в одном из случаев видео не рассматривается как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции учащихся, и не предлагается методика работы с ним. Проанализированные нами УМК по английскому языку («English», «Enjoy English», «Spotlight», «Starlight», «English World», «Way Ahead», «Welcome») в целом содержат недостаточное количество материалов по формированию межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

Сложившееся состояние дел в науке и практике вызывает потребность в разрешении **противоречий** между:

– постулируемыми в нормативных документах требованиями к уровню владения иностранным языком учащимися профильной школы и недоста-

точной сформированностью у них готовности к участию в реальной межкультурной коммуникации;

– имеющимися подходами к исследованию сущности межкультурной коммуникативной компетенции изучающего иностранный язык и отсутствием спецификации данной компетенции в приложении к особенностям иноязычной подготовки школьников профильных классов;

– наличием в теории обучения иностранным языкам сведений об использовании видео при обучении иностранным языкам и отсутствием исследований, связанных с применением Интернет-видео как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся профильной школы;

– необходимостью формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников и отсутствием методики организации в этих целях элективного видеокурса профильной школы.

Данные противоречия обусловили постановку **проблемы исследования**, связанной с поиском наиболее эффективной методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся в рамках элективного видеокурса профильной школы.

Актуальность данной проблемы, таким образом, обусловлена, во-первых, требованиями социального заказа к повышению уровня и качества подготовки выпускников филологического профиля в рамках среднего (полного) общего образования, во-вторых, теоретически и практически обоснованной необходимостью использования Интернет-видео как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников и, в-третьих, отсутствием научно обоснованной методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции посредством элективного видеокурса.

Актуальность обусловила выбор **темы исследования**: «Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников посредством элективного видеокурса (профильная школа, английский язык)».

Объект исследования – процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся профильной школы.

Предмет исследования – методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников средствами элективного видеокурса.

Цель исследования состоит в теоретическом и экспериментальном обосновании методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников посредством элективного видеокурса профильной школы.

Гипотеза исследования: элективный видеокурс может обеспечить эффективное формирование межкультурной коммуникативной компетенции учеников профильной школы в том случае, если:

- конкретизирована сущность и роль межкультурного подхода при профильном обучении иностранному языку;
- определены особенности межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся филологического профиля общеобразовательной школы;
- иноязычный видеокурс рассмотрен как особая форма обучения, которая репрезентирует естественную межкультурную коммуникацию и позволяет формировать у обучающихся профильной школы межкультурную коммуникативную компетенцию;
- создана технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников в ходе реализации элективного видеокурса.

Задачи исследования:

1. На основании диахронического и синхронического анализа подходов к обучению иностранным языкам уточнить специфику межкультурного подхода в контексте среднего (полного) общего образования, определить его особенности применительно к гуманитарно / филологически ориентированному профилю подготовки старшеклассников.

2. Определить содержание и структуру межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся профильных классов общеобразовательной школы.

3. Выявить лингводидактический потенциал видео как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся и на этой основе описать параметры видеокурса, моделирующего условия естественной межкультурной коммуникации.

4. Разработать технологию формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников посредством элективного видеокурса профильной школы и опытно-экспериментальным путём проверить эффективность данной технологии.

Методологическую основу исследования составляют культурно ориентированные подходы к обучению иностранным языкам (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, М. Вугам, А.Е. Fantini, Ch. Kramsh, G. Zarate), диалоговая концепция культуры (М.М. Бахтин), концепции языковой и вторичной языковой личности (Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева, К.Н. Хитрик), теория межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, А. Кнапп-Pathoff), личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, И.С. Якиманская), компетентностный подход (А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Е.Г. Тарева, В.А. Хуторской, J.A. van Ek), системно-структурный подход (И.Л. Бим, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), межкультурный подход к обучению иностранным языкам (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова, М. Вугам, G. Zarate), концепции медиалингвистики (Т.Г. Добросклонская), медиа-картины мира (И.В. Рогозина) и медиаобразования (в том числе средствами кино и видео) (С.И. Архангельский, В.М. Кузнецов, Е.С. Полат, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров).

Теоретическую основу исследования составляют основные концепции визуально-вербальной модальности в философии (В.С. Шаповалов), психоло-

гии (М.Д. Зиновьева, Ю.А. Макковеева), психолингвистике (А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), лингвистике (Е.Ю. Дьякова, А.Г. Сонин, В.Е. Чернявская) и методике обучения иностранным языкам (И.А. Щербакова, А.Н. Щукин), психологические исследования особенностей старшего школьного возраста (Е.В. Борзова, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская, Л.Н. Танклаева, Д.И. Фельдштейн), психолингвистические исследования когнитивно-перцептивной деятельности (Н.И. Алмазова, В.П. Белянин, И.Н. Горелов, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.В. Щепилова), теория разработки и организации элективных курсов в различных образовательных целях (Д.Ф. Амиров, А.В. Гетманская, А.В. Гуреева, О.С. Дворжец, С.Ю. Иванова, А.А. Колесников, Е.С. Орлова, М.А. Столба), основные положения по использованию видео при обучении иностранным языкам (Н.С. Анисимова, О.И. Барменкова, М.И. Евдокимов, В.Г. Костомаров, О.Э. Михайлова, Н.В. Чичерина), а также исследования по использованию Интернет-ресурсов (М.Н. Евстигнеев, Е.С. Полат, А.Г. Соломатина, П.В. Сысоев, А.В. Филатова, Л.П. Халяпина) при обучении иностранным языкам.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

– методы теоретического познания: анализ научной литературы по методике преподавания иностранных языков; анализ и синтез теоретического и эмпирического материала; вероятностное прогнозирование; анализ передового педагогического опыта; моделирование;

– методы эмпирического познания: анализ учебников и учебных пособий, программ, стандартов по иностранным языкам; опрос, беседы, интервью с учителями и учениками; наблюдение за деятельностью учеников и учителей, самонаблюдение; метод экспертных оценок; анкетирование; тестирование; опытно-экспериментальное обучение; методы математической статистики.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней:

– конкретизируется содержание межкультурной коммуникативной компетенции применительно к уровню иноязычной подготовки школьников на

уровне гуманитарного / филологического профиля среднего общего образования;

- доказана возможность и целесообразность формирования перцептивно-когнитивного аспекта межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в элективном видеокурсе профильной школы;

- показана специфика элективного Интернет-видеокурса как дидактической модели межкультурной коммуникации и обоснована его роль как средства формирования межкультурной компетенции школьников гуманитарного / филологического профиля подготовки;

- разработана целостная методическая система формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников средствами элективного видеокурса.

Теоретическая значимость работы заключается в следующем:

- уточнены параметры и компоненты межкультурной коммуникативной компетенции учащихся гуманитарного / филологического профиля общеобразовательной школы, выявлены показатели её сформированности;

- определены основные принципы построения элективного видеокурса профильной школы и на их основе разработаны требования к данной форме обучения межкультурной коммуникации;

- на научной основе отобраны и организованы аутентичные Интернет-видеосюжеты на двух языках (английском и русском), обеспечивающие формирование межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников в ходе элективного видеокурса;

Практическое значение исследования заключается в разработке элективного Интернет-видеокурса «Visualizing Cultures», обеспечивающего формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся профильной школы. Представленный комплекс Интернет-видеоматериалов на двух языках (английском и русском) пополняет реестр видеосредств на старшем этапе обучения иностранному языку. Модель элективного видеокурса как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции и созданная техно-

логия смогут послужить основой для разработки элективных видеокурсов по другим иностранным языкам и применительно к другим уровням обучения английскому языку в школе и в вузе. Материалы исследования могут быть использованы в ходе повышения квалификации учителей иностранных языков, а также в курсе теории и методики обучения иностранным языкам.

Апробация исследования и внедрение полученных результатов в практику осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы в 10 классе ГБОУ СОШ № 368 «Лосиный остров» г. Москвы. Промежуточные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, кафедры французского языка и лингводидактики ГБОУ ВПО МГПУ, на методических объединениях для учителей английского языка ГБОУ СОШ № 368 «Лосиный остров», ГБОУ СОШ № 887, в ходе VI-VIII научных сессий ГБОУ ВПО МГПУ ИИЯ «Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения, лингводидактики» (Москва, 2012-2014), III Всероссийской научно-практической конференции молодых учёных с международным участием «Язык, личность, деятельность: взгляд молодых исследователей» (Киров, 2012), на региональной научно-практической конференции «Проблемы развития языкового образования в современных условиях» (Барнаул, 2013), II Международной научно-практической конференции «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования» (Москва, 2013), Международной научно-практической конференции памяти академика РАО И.Л. Бим «Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации» (Москва, 2013), конференции «Язык и социальная динамика» (Красноярск, 2013), VI Международной научно-практической конференции «Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации» (Москва, 2014).

С целью апробации методических материалов исследования автор участвовал в различных конкурсах профессионального мастерства: международный конкурс методических разработок «Space Age» (Москва, 2012; победитель 2 степени), «Teachers in Professional Communication» (Москва, 2013; финалист),

региональный конкурс на лучшее внеклассное мероприятие по иностранному языку (Киров, 2013; победитель 3 степени), «Teaching Tolerance» (Тула, 2013; участник), «House of Romanov» (Москва, 2014; победитель 3 степени), международный методический конкурс «Teacher's Crossword» (Москва, 2013; победитель 1 степени); международная олимпиада «Full Mix» для учителей английского языка (Москва, 2013; победитель 1 степени); международная олимпиада по методике преподавания английского языка «English ONLINER» (Москва, 2013; победитель 2 степени), конкурс молодёжных инициатив «Молодые педагоги – московскому образованию» (Москва, 2014; участник).

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Межкультурный подход в обучении иностранному языку в рамках реализации среднего (полного) общего образования направлен на формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников и на расширение рамок учебного процесса за счёт включения школьников в реальный межкультурный контекст общения, что обеспечивает возможность познания обучающимися иной и переосмысление родной культуры с целью мотивировки к участию в диалоге культур и расширения межкультурных знаний в русле выбранного профессионального направления. Целесообразным и природосообразным является преобладающее формирование у старшеклассников когнитивно-перцептивных умений – ведущих компонентов межкультурной коммуникативной компетенции.

2. Межкультурная коммуникативная компетенция старшего школьника, взятая в когнитивно-перцептивном аспекте, представляет собой основанную на знаниях и умениях способность учащегося к проявлению эмпатии, гражданственности и толерантности в процессе восприятия, понимания и интерпретации взаимодействующих культур – родной и иной. Высокий уровень сформированности когнитивно-перцептивного компонента межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся достигается в ходе реализации гуманитарного / филологического профиля в рамках среднего (полного) общего образования, в процессе которого старшеклассники проявляют мотивационно-ценностную,

когнитивную и психологическую готовность к межкультурной интерпретации соответствующих возрасту и потребностям обучающихся фактов и явлений окружающей действительности, репрезентирующих две контактирующие культуры – родную и иную.

3. Одним из эффективных средств формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции выступают тематически единообразные Интернет-видеосюжеты на двух языках – родном и изучаемом. Их синхронное и асинхронное использование в процессе обучения иностранному языку обеспечивает глубину восприятия, интерпретации и переработки обучающимися информации межкультурного содержания благодаря а) совмещению зрительной и слуховой наглядности, б) отображению во взаимодействии тематически сопряжённых аутентичных явлений иной и родной культур, в) реализации эффекта «диалогичности» двух равноправных картин мира, не оппозиционных, а тесно взаимодействующих. Интернет-видеоматериалы на двух языках, способствующие формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, подлежат отбору согласно принципам, среди которых помимо общепризнанных определяющую роль играют межкультурно обусловленные частные принципы: адекватности страноведческим реалиям, межкультурной ценности, побудительного и образцового характера содержания аудиовизуальных текстов.

4. В качестве дидактической модели межкультурной коммуникации в образовательном процессе способен выступить элективный видеокурс, специально нацеленный на формирование межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников в рамках реализации филологического профиля подготовки. Моделирование такого элективного видеокурса, отражающее специфику подлинного межкультурного общения, базируется на совокупности следующих принципов обучения: субъектной позиции обучающегося, избирательности (элективности), межкультурной направленности, Интернет-компетентностной направленности, обеспечения оптимальной зрительно-слуховой модальности.

5. Процессуальный аспект методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников средствами элективного видеокурса характеризуется единством следующих элементов: а) целей ориентировочного, аналитического, автономно-практического и контролирующего этапов организации элективного видеокурса; б) содержания обучения в комплексе взаимосвязанных знаний, умений, положительного отношения, необходимых для восприятия, понимания и интерпретации информации, содержащейся в видеосюжетах на родном и изучаемом языках; в) принципов обучения (группы принципов профильного обучения и группы принципов формирования межкультурной компетенции), г) методов обучения (информационно-рецептивный, проблемный, исследовательский); д) приёмов (беседа, межкультурное комментирование, постановка и решение проблемной задачи) и е) комплекса упражнений (подготовительные, речевые).

Цель и задачи исследования определили **структуру и содержание** диссертации, состоящей из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложений.

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, раскрывается цель, определены объект, предмет, задачи, методологические основы и методы исследования, формы апробации результатов исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, обозначены положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** изучен принцип культуросообразности в образовании, рассмотрены различные культурно ориентированные подходы к обучению ИЯ (лингвострановедческий, лингвокультурологический, этнографический, социокультурный), выявлены особенности межкультурного подхода к обучению ИЯ и доказана возможность и необходимость его применения в общеобразовательной школе, определена сущность и структура межкультурной коммуникативной компетенции в её когнитивно-перцептивном аспекте, произведено дескрипторное описание уровней сформированности данной компетенции у выпускника профильной школы.

Во **второй главе** выявлены особенности когнитивно-перцептивных речевых механизмов при работе с видео, вскрыта сущность Интернет-видео как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся, выделены принципы отбора видеосюжетов, рассмотрен элективный видеокурс как дидактическая модель межкультурной коммуникации, определены основные принципы построения элективного видеокурса и разработаны требования к элективному Интернет-видеокурсу профильной школы как особой форме обучения межкультурной коммуникации.

В **третьей главе** представлена технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников посредством ЭВК: представлена методическая система организации ЭВК (цель, задачи, содержание, принципы, методы, приёмы обучения), разработаны две основные модели построения занятий ЭВК, дополнен календарно-тематический план, соотносимый с направленностью ЭВК на формирование МКК учащихся (применительно к 10 классу УМК «English» для школ с углублённым изучением английского языка, лицеев и гимназий, авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой), изложено опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности ЭВК и технологии его использования для формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников.

В **заключении** раскрыты итоги проделанного исследования: установлено, что достигнута цель и решены поставленные задачи, гипотеза подтверждена, опытно-экспериментальная работа отвечает всем требованиям процессуальной стороны методики, подтверждается её эффективность, представлены возможные пути дальнейших научных изысканий в области повышения продуктивности учебной деятельности старших школьников в процессе изучения английского языка.

В **приложениях** представлены дополненное планирование к УМК «English» (10 класс) для школ с углублённым изучением английского языка, лицеев и гимназий О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой с учётом проведения элективного видеокурса, план-конспект занятия ЭВК с просмотром двух видео-

сюжетов, бланки ответов обучающихся, план-конспект вводного занятия, примеры межкультурных задач для отбора экспериментальной группы обучающихся, анкеты и опросники для учащихся, листы самооценки обучающихся, тесты на проявление личностных качеств обучающихся, скрипты Интернет-видеосюжетов на английском и русском языках, расчётные данные результатов эксперимента по программе SPSS (Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни).

Глава 1.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Межкультурный подход в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе

Проблема интеграции компонентов культуры в образование, в частности в обучение иностранным языкам, привлекает внимание учёных не одно десятилетие. В рамках нашего исследования представляется актуальным рассмотреть динамику такой интеграции с целью определения роли межкультурного подхода применительно к иноязычному школьному образованию. Прежде всего, необходимо произвести исторический анализ принципа культуросообразности в образовании.

Принцип культуросообразности основан на том, что «воспитание должно приобщать человека к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом, помогать человеку приспособляться к тем изменениям, которые постоянно происходят в нём самом и окружающем его мире, находить способы минимизации отрицательных последствий инноваций» [Педагогический энциклопедический словарь 2002: 217]. Идеи, связанные с обоснованием необходимости принципа культуросообразности в образовании, были развиты немецким педагогом Ф.А. Дистервегом, разработавшим теорию развивающего обучения. Принципами воспитания он считал природосообразность, самодеятельность и **культуросообразность**. Учёный утверждал, что «всё человечество, каждый народ, каждое поколение всегда находится на какой-нибудь определённой ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории и всех воздействовавших на них факторов» [Дистервег 1998: 195]. Таким образом, состояние культуры любого народа выступает в качестве основы, базиса, из которого, по мнению Ф.А. Дистервега, развивается новое поколение людей, поэтому та ступень культуры, на

которой находится общество, предъявляет школе и всей системе образования в целом требование поступать культуросообразно, т.е. действовать в соответствии с требованиями культуры, чтобы воспитать интеллигентных, образованных людей.

Принцип культуросообразности Ф.А. Дистервега, как отмечает Л.А. Степашко, выводил педагогическую мысль на видение каждого явления как результата социально-культурно-исторического, «он позволял объяснить такие объективные явления образовательной практики, как смену образовательных идеалов, возникновение всё новых типов образовательно-воспитательных заведений, изменения в содержании образования, методах, формах обучения; обосновывал необходимость общечеловеческого, национального, «местного» элементов в образовательно-воспитательном процессе» [Степашко 1999: 83].

В российской педагогической науке принцип культуросообразности получает своё обоснование и развитие в ряде концепций, которые представляют собой его конкретизацию на том или ином этапе исторического развития. Это теория общечеловеческого образования Н.И. Пирогова, учение о народности К.Д. Ушинского, теория свободного воспитания Л.Н. Толстого, концепции Н.М. Карамзина, А.С. Макаренко и др. В целом учёные связывают данный принцип с ориентацией на ценности русской национальной культуры. По мнению К.Д. Ушинского, отечественная педагогическая наука должна быть построена с учётом национальных особенностей русского народа, отражать специфику национальной культуры и воспитания. В статье «О народности в общественном воспитании» (1857) учёный даёт глубокий анализ воспитания в духе народности, понимая под народностью такое воспитание, которое создано самим народом и основано на народных началах. Таким образом, «история народа, его характер и особенности, культура, географические и природные условия определяют направленность воспитания со своими ценностями и идеалами» [Ушинский 1990: 214]. Так происходит воспитание личности человека национальной культуры.

Существенное развитие принцип культуросообразности получает в трудах С.И. Гессена. Учёный указывает на «точное соответствие», тесную связь между понятиями «образование» и «культура». Подлинное образование, по его мнению, заключается «не в передаче новому поколению готового культурного содержания, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать своё собственное содержание культуры» [Гессен 1995: 379]. Таким образом, задача современного образования видится учёным в преобразовании человеком реальности, превращении его в свободно творящее существо.

При всём разнообразии теоретических позиций авторов перечисленных концепций их объединяет общая идея – исследование феномена образования в его взаимодействии с обществом и культурой, идея детерминированности воспитания и образования социокультурной средой своего времени и рассмотрение сферы образования как фактора стабилизации и развития этой среды.

В XX веке происходит смена образовательных ценностей, заметно явное охлаждение к реализации постулатов принципа культуросообразности (вплоть до полного его игнорирования), обусловленное социально-экономической ситуацией и идеологией, господствовавшими в том или ином обществе.

В нашей стране данный принцип получает новую жизнь в постсоветское время, когда он становится методологическим основанием для разработки культурологических концепций образования и гуманистического воспитания. «Новая волна» интереса к культурной обусловленности образования находит своё отражение в концепциях известных отечественных педагогов современности О.С. Газмана, Е.В. Бондаревской, Н.Е. Щурковой, Н.М. Таланчук и др. Так, Е.В. Бондаревская называет культуру одной из базовых ценностей воспитания и отмечает, что «в образовании создаются внешние и внутренние условия для развития ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме в процессе освоения ценностей культуры» [Бондаревская 1999: 24]. Личность, по мнению учёного, – это «человек, интегрированный в культуру, находящийся в диалоге с ней» [там же: 25]. Следовательно, культурная среда взаи-

мосвязана с процессом образования и воспитания и способствует формированию личности обучающегося.

Рассматривая сущность принципа культуросообразности в современном воспитательном процессе, С.Ш. Салимова выделяет некоторые его особенности:

- воспитание – культурный процесс, осуществляющийся в культурной среде;
- позиция ученика в воспитательном процессе определяется его субъектностью в культуре, истории, собственной жизни;
- приобщение ученика к различным пластам культуры происходит через содержание обучения и воспитание, соответствующее содержанию культуры, средствами, адекватными национальной культуре [Салимова 2008: 35].

Обратимся к определению культуросообразности, предложенному Н.Н. Карпенко: «Культуросообразность – это, прежде всего, принципиально гуманистическая позиция, признающая человека субъектом культуры, её главным действующим лицом, способным вмещать в себя «старые» смыслы культуры и одновременно производить новые, направленная на развитие человека как человека культуры и целостной личности, помогающая обрести ценности и смыслы жизни» [Карпенко 2003: 42]. Данное определение ценно, на наш взгляд, тем, что в нём чётко обозначается **человек как субъект культуры** и как **человек культуры**. Из этого следует, что идеи культуросообразности образования подчёркивают необходимость культурной идентификации личности, что предполагает создание в процессе культурного становления человека условий для развития его способности к самостоятельному выбору культурных ценностей, самоопределению в культуре.

Рассматривая принцип культуросообразности как «атрибут, неотъемлемое свойство образования», А.П. Булкин выделяет два его аспекта – внешний и внутренний. «Внешний аспект реализуется в закономерностях становления и развития образования в социокультурном аспекте. Внутренний аспект связан с самим образовательным процессом, ориентируемым на характер и ценности

культуры, на освоение её достижений и её воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие» [Булкин 2003: 61]. Таким образом, учёный связывает культуросообразность с формированием и реализацией социокультурной сущности человека.

Учитывая сказанное выше, можно заключить, что принцип культуросообразности всегда считался одним из ведущих принципов образования и воспитания. Следовательно, изучение культуры в процессе обучения отдельным учебным дисциплинам вносит существенный вклад в образование и воспитание подрастающего поколения.

Предмет «иностраный язык» занимает в ряду таких дисциплин особое место. Он не только знакомит с культурой страны изучаемого языка, но в ходе сопоставления подчёркивает особенности своей национальной культуры, т.е. содействует воспитанию школьников в контексте «диалога культур». Как показал анализ литературы (А.А. Миролубов, И.В. Рахманов, Г. Нойнер, А.Д. Швейцер), так было, к сожалению, не всегда. Остановимся на выявлении основных вех развития идеи культуросообразного обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

До 60-х гг. XX века культура в контексте обучения иностранным языкам выступала как самостоятельный элемент, сопряжённый со знаниями о стране изучаемого языка. В данный период, как отмечает А.А. Миролубов, общее образование при обучении языкам достигается в результате ознакомления с культурой страны, язык которой изучается. Общеобразовательное значение также видится в эстетическом и умственном развитии учащихся. В учебниках данного периода нацеленность на знакомство школьников со страной изучаемого языка находит своё полное отражение. Такие сведения были представлены в текстах, которые освещали жизнь, быт и культуру страны и сопровождались фотографиями и картами. Казалось бы, эта тенденция знаменовала собой исключительно позитивную лингвообразовательную стратегию. Тем не менее, А.А. Миролубов был вынужден констатировать, что страноведческий материал, представленный в учебных пособиях того времени, имел второстепенное значение и

не сопровождался специально разработанными к нему упражнениями [Миролюбов 2002].

Следующий этап развития идеи обучения иностранному языку и культуре связывается нами с периодом 70-80-х годов XX века. В это время на основе исследований в области социолингвистики и социальной психологии (Ю. Харбермас, А.Д. Швейцер) становится очевидным, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо умение / навык владения не только языковым материалом, но и внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями той или иной общности людей. Однако, как мы выявили из проанализированной литературы, область применения социокультурных аспектов в данный период ограничивается сугубо прагматическими целями – необходимостью развития умений социального поведения в ситуациях повседневного общения. Культура подаётся только как образец, как реклама стилей жизни и социальных норм поведения, присущих народам стран изучаемых языков.

Среди исследователей обоснованно возникло закономерное критическое отношение к методу слепого подражания тематически обусловленному речевому поведению коммуникантов в ходе исполнения ими социальных ролей. По мнению Г. Нойнера, парадокс заключался в том, что участники общения «превращались в молчаливых сторонних наблюдателей драматических событий инокультурной реальности» [Neuner 1994]. Поэтому происходило либо искажение социокультурной информации, её стереотипизация, либо безоговорочное восприятие этой реальности как идеальной, лучшей в сопоставлении с культурным контекстом родной страны. Данные проявления не могли не сказаться негативно на реализации идеи интеграции культуры и обучения ИЯ, исказив её (идею), девальвируя её развивающий, воспитывающий потенциал. Потребности личности, неповторимость её ценностной индивидуальной сферы, своеобразие жизненного опыта (в том числе в освоении и присвоении фактов родной культуры) никоим образом не учитывались.

Как свидетельствует проведенный нами анализ, осознание в лингводидактической науке необходимости актуализации личностной сферы обучающе-

гося на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры начинает происходить только в 90-е годы XX в. Появляются и начинают активно развиваться различные культурно ориентированные подходы в обучении иностранным языкам: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, М.А. Суворова), этнографический (М. Вуган), социокультурный (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) и др. Проанализируем данные подходы для дальнейшего рассмотрения их применения в общеобразовательной школе.

Общеизвестно, что первой попыткой интегрированного изучения языка и культуры в отечественной методике стал **лингвострановедческий подход**, предложенный Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в работе «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (1971). В данной работе была предложена и обоснована необходимость одновременного изучения национальной культуры народа и его языка. Закономерным итогом популярности данного подхода стало проникновение и закрепление в терминосистеме теории обучения иностранным языкам понятия «лингвострановедение» для обозначения филологической дисциплины, изучаемой на практических занятиях по ИЯ в отличие от традиционного «страноведения», которое являет собой обществоведческую науку и может изучаться на любом языке (Г.Д. Томахин 1996). Лингвострановедение имеет целью такую организацию учебного процесса, при которой обучение языку происходит одновременно с изучением культуры, что обеспечивает правильное понимание прочитанного и услышанного.

Актуальность и своеобразие данного подхода привели к тому, что в теории и практике преподавания иностранных языков последних лет появилось немало работ, посвящённых лингвострановедческому аспекту в обучении ИЯ в школе (С.Л. Волкова 2008, Ф.С. Кебекова 2000, С.Н. Кулаева 2000, М.А. Нефёдова 1993, Н.Е. Пирхавка 1992, Н.А. Саланович 1995). Суть позиции каждого автора относительно применения лингвострановедческого подхода в общеобразовательной школе представим в таблице 1.

**Взгляды учёных на существо лингвострановедческого подхода
к обучению ИЯ в общеобразовательной школе**

№ п/п	Автор	Сущность авторской позиции
1.	С.Л. Волкова (2008)	Применение ЛС подхода в процессе обучения ИЯ способствует становлению познавательного интереса старшеклассников, а также возникновению и дальнейшему поддержанию мотивации учения при решении ряда практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач.
2.	Ф.С. Кебекова (2000)	Воспитательное значение процесса постижения культуры в обучении ИЯ предполагает формирование у учащихся оценочно-эмоционального отношения к миру, положительного отношения к изучаемому языку, культуре народа, мотивации учения посредством знакомства с достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры.
3.	С.Н. Кулаева (2000)	В развитии мотивационной сферы важна переориентация учебного процесса на личность школьника, его потребности и склонности. Тогда лингвострановедение становится средством удовлетворения его познавательного интереса к изучению ИЯ.
4.	М.А. Нефёдова (1993)	Содержание лингвострановедческого аспекта стимулирует познавательные интересы учащихся, являясь одним из факторов создания положительной мотивации на уроке. Важно учитывать возрастные особенности учащихся, что способствует созданию их психологической готовности к восприятию «системных лингвострановедческих знаний».
5.	Н.Е. Пирхавка (1992)	ЛС аспект, рассматриваемый как неотъемлемый компонент содержания обучения ИЯ в средней школе, способствует формированию коммуникативной компетенции, является важным фактором поддержания мотивации на всех этапах обучения.
6.	Н.А. Саланович (1995)	ЛС подход позволяет шире использовать материалы познавательного характера, что способствует повышению коммуникативной и лингвопознавательной мотивации, а также позволяет дифференцировать принципы обучения с учётом личностных и внутрииндивидуальных особенностей учащихся.

Исходя из данных, приведённых в таблице, можно заключить, что учёные рассматривают лингвострановедческий подход в рамках общеобразовательной школы как **средство развития мотивации** учащихся и повышения их познавательного интереса к изучению ИЯ. Авторы также отмечают воспитательное значение лингвострановедческого аспекта и важность учёта индивидуальных особенностей каждого обучающегося как субъекта обучения.

Следующий рассматриваемый нами подход – **лингвокультурологический**. Данный подход был разработан В.В. Воробьевым, В.В. Красных, В.А. Масловой, В.П. Фурмановой. Он связан с развитием и становлением лингвокультурологии – науки, основной целью которой является «изучение способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру» [Маслова 2001: 30]. Лингвокультурология, будучи преемницей лингвострановедения, ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутых современной жизнью общества, на полную, объективную интерпретацию фактов и явлений из различных областей жизни страны изучаемого языка [Воробьев 1997].

Проведённый нами анализ возможности использования лингвокультурологического подхода в общеобразовательной школе свидетельствует о следующем. Существует ряд немногочисленных диссертационных исследований, изучающих лингвокультурологический аспект подготовки обучающихся. Данные исследования посвящены главным образом обучению родному языку и русскому языку как иностранному (О.В. Максимова 2008, Н.Л. Мишатина 2000, Е.С. Пархомова 2009) и раскрывают развитие лингвокультурологической компетенции обучающихся. Учёные акцентируют внимание на осознании языка как феномена культуры, культурно-исторической среды, национальной специфики языковой картины мира. Также как и в лингвострановедческом подходе, немаловажная роль отводится формированию познавательной мотивации школьников при эффективном использовании потенциала культурных знаний и применении их в самостоятельной речевой деятельности.

Исходя из данных исследований, можно заключить, что лингвокультурологический подход предполагает достаточно глубокие знания ИЯ для исследования проявлений культуры народа в этом языке. Так как такой высокий уровень владения языком не является целью обучения в общеобразовательной школе, возникает сложность использования лингвокультурологического подхода в данных образовательных условиях.

Следующим направлением в обучении ИЯ, рассмотренным в контексте нашего исследования, является **этнографический подход** (M. Byram, G. Zarate, S. Morgan, Ch. Kramsh). Основоположники данного подхода придерживаются мнения, что обучение языку и культуре должно приводить не просто к овладению различными фоновыми знаниями, а к развитию у обучающихся способности адаптироваться к новым речевым ситуациям. В рамках этнографического подхода главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей [Дикова 2010: 24]. Самостоятельное исследование и интерпретация «чужой» культуры позволяют обучаемым «рассуждать о своей культуре, оценивать её, воспринимать и понимать её с точки зрения стороннего наблюдателя» [Byram 1994: 17]. Примером реализации этнографического подхода в практике обучения ИЯ является коммуникативная этнография, основанная Д. Хаймсом (1962). Данная наука изучает использование языка по образцам и функциям речи, включение в речь лингвистических и социальных универсалий. Главной целью коммуникативной этнографии является формулировка правил для уместного использования языка в определённых контекстах.

К сожалению, несмотря на признание значимости этнографического подхода за рубежом, в отечественной методической науке данный подход исследуется в значительно меньшей степени. В частности, отсутствуют исследования по применению данного подхода в практике общеобразовательной школы. Как отмечает М.В. Сидорова, у школьников, изучающих ИЯ в контексте своей национальной культуры, нет возможности регулярно взаимодействовать с членами речевой группы и стать частью этой группы. Они могут изучать раз-

ные формы взаимодействия, касающиеся форм порождения и восприятия речи, но их изучение в основном остаётся на академическом уровне. Способность использовать подходящие варианты для различных ситуаций общения чаще всего не актуализируется применительно к школьным условиям обучения, поэтому она не возводится в ранг цели обучения ИЯ [Сидорова].

Несколько иначе дело обстоит с обеспечением обучающимся возможности успешной вторичной социализации средствами иностранного языка. Поэтому статус **социокультурного подхода** к обучению ИЯ отличается от статуса этнографического подхода. По мнению В.В. Сафоновой, «социокультурный подход представляет собой один из культуроведческих подходов в обучении ИЯ и ориентирует на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, культуроведческой социализации и экологизации целей и содержания обучения иностранным языкам» [Сафонова 1992: 62]. При таком подходе приоритетное положение приобретает ориентация на обучение в контексте диалога культур (термин М.М. Бахтина). Данная концепция построена на понимании культуры как формы общения людей разных культур, формы диалога. Подчёркивая необходимость «бикультуральности» / «поликультуральности» современного языкового образования, В.В. Сафонова отмечает, что «обучение иноязычному общению в контексте диалога культур предполагает создание дидактико-методических условий для сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения» [там же: 166-167].

Наш анализ показал, что социокультурный подход получил своё развитие в ряде диссертационных исследований, в частности, применительно к обучению ИЯ в школе (А.В. Гусева 2002, М.П. Землянова 2008, И.Э. Риске 2000, М.А. Стрелкова 2006, П.В. Сысоев 1999, А.В. Хрипко 2002). Рассмотрим в таблице 2 суть каждого исследования.

**Взгляды учёных на существование социокультурного подхода
к обучению ИЯ в общеобразовательной школе**

№ п/п	Автор	Сущность авторской позиции
1.	А.В. Гусева (2002)	Эффективное обучение межкультурному общению с носителями конкретного ИЯ возможно при условии формирования у обучаемых социокультурной компетенции, содержание которой составляют сведения о культуре страны изучаемого языка и лингвистический инструментарий, обеспечивающие успешную реализацию актов межкультурной коммуникации.
2.	М.П. Землянова (2008)	Сущность социокультурной компетенции как интегративного свойства личности в контексте педагогического проектирования заключается в осведомлённости и умении распознавать национально-культурные особенности страны изучаемого языка и успешно осуществлять коммуникацию в интеркультурных социально-детерминированных ситуациях, сохраняя позицию активного представителя родной культуры.
3.	И.Э. Риске (2000)	Формирование социокультурной компетенции возможно благодаря использованию определённой методической системы, реализующей социокультурный подход как методологическую основу обучения и коммуникативно-когнитивный метод как теоретическую основу технологии обучения.
4.	М.А. Стрелкова (2006)	Социокультурный компонент регламентирует речевое поведение и может являться опорой для совершения речевых действий аналитического и креативного характера, обеспечивающих достижение межкультурной коммуникации. Коммуникативные упражнения с СК компонентом интенсифицируют учебный процесс за счёт их ориентации на психологический тип личности.
5.	П.В. Сысоев (1999)	Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку включает: особенности социокоммуникации, материальные и духовные ценности, составляющие национальное достояние и национальную ментальность. Процесс формирования социокультурной компетенции видоизменяется за счёт использования социокультурного содержания в обучении аспектам языка и видам речевой деятельности.

б.	А.В. Хрипко (2002)	Социокультурный компонент служит стимулом повышения мотивации изучения иностранного языка и средством обучения иноязычной культуре, а также позволяет реализовать принцип коммуникативной направленности, организовать заинтересованное общение и взаимодействие учащихся на языке, обеспечить диалог культур.
----	-----------------------	--

Как видно из таблицы, социокультурный подход, основанный на идее диалога культур, нацелен на **обеспечение межкультурной коммуникации** обучающихся. Таким образом, включение в процесс обучения ИЯ культурных знаний способствует не только поддержанию мотивации обучающихся (что, как мы установили выше, вытекает из доминант лингвострановедческого подхода), а выводит изучение культуры на новый глобальный уровень средства общения. С учётом того, что главной целью преподавания иностранных языков является обучение иноязычному общению с представителями других культур, проблема включения социокультурного компонента в процесс обучения ИЯ становится особо актуальной. Тем не менее, из-за отсутствия необходимых условий для осуществления социокультурного образования в рамках общеобразовательной школы ориентация на обучение ИЯ в контексте диалога культур имеет ограниченную сферу применения: как показывают исследования, социокультурный подход может быть продуктивно использован только при углублённом изучении ИЯ, на продвинутом этапе обучения и при методически правильно организованной внеклассной работе.

Итак, мы можем констатировать, что рассмотренные нами культурно-ориентированные подходы – лингвострановедческий, лингвокультурологический, этнографический и социокультурный – имеют свои особенности при обучении ИЯ в общеобразовательной школе. Закономерно задаться вопросами: исчерпан ли перечень культуросообразных подходов к обучению ИЯ в данных условиях обучения, имеются ли основания для определения возможностей внедрения инновационных для средней школы направлений, особым образом интегрирующих язык и культуру? Отвечая на данные вопросы, следует принять во внимание тот факт, что сегодня культура понимается как обобщённое цивили-

лизованное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Культурная составляющая образования диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на формирование **межкультурной коммуникативной компетенции** обучающихся и расширение рамок учебного процесса за счёт «выхода» школьников в реальный межкультурный контекст общения. Именно на достижение этой цели обучения направлен **межкультурный подход**.

Работ, посвящённых изучению межкультурного подхода как самостоятельного направления в обучении ИЯ, не так много (Н.И. Алмазова 2003, А.В. Анненкова 2010, Л.А. Гусейнова 2004, Е.С. Дикова 2010, Г.В. Елизарова 2005, Н.А. Кафтайлова 2010, Г.А. Масликова 1998, Е.С. Орлова 2011, И.Л. Плужник 2004, Е.Г. Тарева 2009, 2011, И.В. Третьякова 2005, Н.В. Филиппова 2002, Чэнь Шуан 2007, Л.Б. Якушина 2001). Анализ показал, что все они выполнены в последнее десятилетие и в абсолютном большинстве (кроме двух работ – Г.А. Масликовой и Е.С. Орловой) посвящены условиям обучения в вузе (языковом и неязыковом). Для целей нашего исследования представляется целесообразным: а) установить особенности данного подхода с целью выявления оснований его дифференциации по сравнению с другими культуросообразными подходами и б) определить возможность и необходимость его использования в общеобразовательной школе.

Анализ концепций учёных позволяет нам заключить, что при определении межкультурного подхода авторы придерживаются разных точек зрения. **Первое направление** в исследовании данного подхода связано с подчёркиванием в основном важности познания **иной** культуры, картины мира, особенностей (стереотипных, ценностных, поведенческих, социальных) носителей языка. Представители данного направления (Л.А. Гусейнова, Г.А. Масликова, Е.С. Орлова, И.Л. Плужник, Н.В. Языкова) выдвигают на передний план страноведческие, лингвокультурологические и социокультурные знания, необходимые учащимся для успешной коммуникации с носителями языка. Это способствует расширению границ концептуальной картины мира вторичной языковой

личности, речевого/неречевого поведения представителей иноязычной коммуникативной культуры при сопоставлении со своей, овладению системой «инокультурных» понятий и реалий для оперирования иноязычным материалом в конкретной практической деятельности (Орлова 2011). Формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции происходит, по мнению Н.В. Языковой, следующим образом: выявление, знакомство с фактом иной культуры → перенос в родную культуру и осознание его особенностей путём сопоставления с явлением родной культуры → осознание его сходств и различий в родной и изучаемой культурах → переоценка факта иной культуры, его присвоение [Языкова 2010]. Межкультурное обучение, таким образом, имеет место, когда человек стремится при общении с представителями другой культуры понять его специфическую систему ориентиров, интегрировать в свою и применять для действий и мыслей в чужом культурном контексте [Гусейнова 2004: 80]. Следовательно, учёные, применяя принцип диалога культур, отводят ключевую роль культуре страны изучаемого языка.

Второе направление в изучении межкультурного подхода связано с акцентуацией доминирования влияния **родной** культуры при овладении языком и культурой иного лингвосоциума. Приверженцами данного подхода являются в основном зарубежные исследователи. Так немецкие методисты E. Kiel, V. Sandhaas, I. Zacharaki, выявляя тенденции культурного неравенства при обучении иностранным языкам в естественном языковом окружении, говорят о приверженности обучающихся нормам и ценностям родной культуры. Такой этноцентризм, с их точки зрения, является неизбежным, и его необходимо учитывать в процессе овладения иной культурой. Первое взаимодействие с совершенно незнакомой культурой зачастую приводит к полному непониманию, протесту, отклонению иных культурных норм, что определяется учёными как «культурный шок» (термин К. Оберга). В связи с этим возникает необходимость устранения стереотипов, свободного от предрассудков взаимодействия между культурами. Две культуры и их представители тем более чужды по отношению друг к другу, чем больше различаются сферы и формы их жизни.

«Чуждое», таким образом, рассматривается как категория, противоположная «своему». Это приводит к «негативной оценке других людей как чужих» [Якушина 2001: 39]. Главный критерий правильного понимания отношений между «своим» и «чужим», по мнению учёных, заключается в том, чтобы не рассматривать их как категории, враждебные друг другу, а как взаимовлияющие, дополняющие друг друга компоненты.

Третье выявленное нами **направление** в изучении потенциала межкультурного подхода в обучении ИЯ связано с идеей равноправного присутствия двух культур – иной и родной – в процессе обучения иноязычному общению. Данного направления придерживается группа учёных (А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, Н.А. Кафтайлова, Е.Г. Тарева, Чэнь Шуан), которые рассматривают межкультурный подход как необходимое условие при обучении студентов языкового и неязыкового вузов. Межкультурный подход, по мнению Е.Г. Таревой, создает основу для диалогичности сознания вторичной языковой личности и обеспечивает возможность вторичной социализации в ходе межкультурного взаимодействия [Тарева 2011]. Эта идея также поддерживается в работах других учёных, которые отмечают следующие особенности межкультурного подхода:

- учёт традиций, обычаев, норм поведения иного лингвосоциума, осознание факта их «инаковости» (Е.С. Дикова);
- наличие сформированной в сознании иноязычной картины мира, состоящей в диалогическом единстве с родной картиной мира (А.В. Анненкова);
- учёт в процессе обучения обязательного равноправного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов (Н.А. Кафтайлова);
- кросс-культурная маркированность в аспекте «своё – чужое» при межкультурном общении (Ч. Шуан).

Как указывает Е.Г. Тарева, усвоение фактов иной культуры осуществляется в следующем направлении: знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру и осознание её особенностей → переоценка факта

родной культуры → постижение с этих позиций явления иной культуры → переоценка факта иной культуры. Конечной целью такой сложной когнитивной и познавательной деятельности является присвоение явления иной культуры, которое многократно (на разных уровнях переосмысления) пропускается через родную культуру обучающегося. При переоценке факта родной культуры учащийся как бы воспринимает его глазами представителя иного лингвосоциума и понимает возможность иной интерпретации этого факта. «При этом обучающийся начинает осознавать то, что было ранее неосознанным, т.к. родная картина мира была присвоена им произвольно и не требовала дополнительного понимания в силу того, что все окружающие обладают ею же» [Тарева 2011: 240]. В случае переоценки факта иной культуры происходит его осознание с позиций нового восприятия родной действительности: данный факт осмысливается как естественное «живое» проявление картины мира носителей языка, представленное не на страницах учебных книг и не провозглашаемое преподавателем. В этом случае факт иной культуры не расценивается им с позиций «хорошо» / «плохо», обучающийся не чувствует удивления (а порой шока) от новых для него культурных данностей. Отсюда истинные, а не провозглашаемые на бумаге толерантность и эмпатия как важнейшие качества личности, готовой к межкультурному диалогу [там же].

Следует отметить, что важным аспектом межкультурного подхода при обучении студентов, по мнению Е.Г. Таревой, является «личностный аспект, который предполагает учёт индивидуального стиля когнитивной, коммуникативной и учебной деятельности учащихся» [там же]. К этому относятся «осознанность, желание и способность воспринять другого, эмпатия, рефлексия, то есть перцептивная сторона межкультурного общения» [Елизарова, 2005: 218]. При этом учёные отмечают, что взаимодействие участников межкультурного общения не должно строиться исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой культуре. Оно строится по правилам, отличным от общения в конкретных культурах и имеющих свои собственные цели и особенности.

Наш исследовательский поиск показал, что рассматриваемое направление изучения межкультурного подхода находит эксплицитное отражение в работах зарубежных учёных (M. Byram 1991, 1993, 1994, D. Carbaugh 1990, J. Corbett 2003, M. Cortazzi & L. Jin 1996, P. Hartmann 1989, H. Kordes 1991, C. Kramersch 1993, J. Lantolf 1999, D.R. Levine 1987, J. Martin 1992, M. Meyer 1991, G. Nelson 1995, G. Robinson 1988, R. Scollon 1995, R.L. Wiseman 1993 и др.). Начнём наш анализ с изучения положений документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». В нём выделены следующие межкультурные знания и умения:

- способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры;
- восприимчивость к различным культурам, умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур;
- умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком 2003: 101].

Из приведённых данных видно, что необходимо обеспечить адекватность межкультурного общения, снять напряжённость, устранить конфликтные ситуации, и этого можно добиться при соотнесении фактов родной и иной культур.

В контексте сказанного интересно обратиться к работе Д. Корбетта «Межкультурный подход к обучению английскому языку» («An intercultural approach to English language teaching»). По мнению автора, межкультурный подход отличается от других подходов к обучению ИЯ и культуры тем, что «выдвигает на передний план межкультурные знания и навыки, делая их неотъемлемой частью программы обучения, наряду с языковыми знаниями» [Corbett 2003: 2]. Таким образом, цель обучения ИЯ смещается с «уровня знаний носителя языка» («native speaker proficiency») на уровень формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Автор также отмечает, что «знания о

культуре страны изучаемого языка воспринимаются учащимися как эксплицитно в составе программы, так и имплицитно, с момента знакомства с изучаемым языком» [там же]. Это даёт им возможность при помощи учителя интерпретировать полученные (эксплицитно и имплицитно) сведения как об иноязычной, так и о родной культурах для последующего самостоятельного межкультурного анализа.

Зарубежные учёные (L. Bredella, D. Buttjes, M. Byram, W. Delanoy) вполне определённо фиксируют разницу между традиционными культурно-ориентированными подходами при обучении ИЯ и новой концепцией межкультурного обучения. Представим данные различия в виде оппозиций (таблица 3):

Таблица 3.

Традиционные подходы	Межкультурный подход
– возможность разделения языка и культуры	– симбиоз «язык в культуре»
– ориентир – носитель языка	– ориентир – медиатор культур
– акцент на факты	– акцент на экспериментальную деятельность
– объективный характер обучения	– субъективный характер обучения
– приоритетна сумма знаний, полученных от учителя и из учебника как достоверных источников информации	– приоритетно вооружение обучающихся необходимыми инструментами для самостоятельной интерпретации иноязычной культуры

Из данных правой колонки таблицы видно, что межкультурный подход рассматривает язык и культуру как неразрывные явления. Он основан не только на объективных фактах, но и на способности обучающегося оперировать знаниями, полученными им в ходе экспериментальной работы по интерпретации иноязычной культуры и сопоставлении её с родной культурой. Таким образом, традиционные рамки изучения культуры расширяются за счёт новых инструментов исследования и возможности применения межкультурных знаний на практике.

Интенсивное межкультурное обучение является, по мнению З. Члопек, способом развития толерантности, понимания и уважения к другим культурам. Оно предоставляет учащимся возможность успешно общаться с представите-

лями данных культур, а также почерпнуть новые знания в результате такого общения [Chlopek 2008: 12].

Данные аспекты межкультурного подхода находят отражение в зарубежных школьных программах по иностранным языкам. Так, в программе начального и основного школьного образования по современным иностранным языкам, разработанной Департаментом образования Англии, указывается, что обучающиеся могут узнать о других странах и культурах благодаря изучению своей родной культуры и сравнению её с другими культурами, а также в ходе интернациональной и мультикультурной работы [<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199616/mfl/programme>]. Как указывается в нормативной документации, межкультурное понимание (intercultural understanding) обучающихся предполагает:

- оценивание богатства и разнообразия других культур;
- понимание того, что существуют разные взгляды на мир (религия, социальные нормы, традиции, ценности);
- развитие интернационального мышления [<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl>].

В программе чётко отмечается, что изучение иностранного языка должно обязательно включать изучение других стран и культур, а также сравнение личного жизненного опыта учащихся с опытом представителей других стран, чей язык изучается. Для этого обучающимся предлагается использовать разнообразные аутентичные материалы, включающие видео, телевидение, изображения, аудио- и видеоматериалы Интернета.

Итак, нами определены и охарактеризованы три направления в исследовании межкультурного подхода. В своём анализе мы склонны отдать предпочтение третьему из них. Это связано с тем, что представители данного направления выступают за равноправное отношение между двумя культурами – родной и иной, что является актуальной тенденцией в современном мире. Процесс глобализации связан с диалогом культур, развитием уважительного отношения к представителям других стран, принятием их ценностей и традиций. Учащимся

необходимо не только овладеть страноведческими, лингвокультурологическими и социокультурными знаниями при изучении ИЯ, но также иметь представление о родной культуре, её месте в едином мировом пространстве.

Следующим шагом наших рассуждений должно стать утверждение того, возможно ли применение межкультурного подхода в контексте российской общеобразовательной школы. Для этого мы, прежде всего, проанализируем требования российских нормативных документов (ФГОС и примерных программ), регламентирующих языковое образование на уровне общеобразовательной школы. Данные, полученные в ходе анализа, представлены нами в таблицах 4 и 5 (стр. 39, 40). При этом акцент в нашем анализе мы сделали на культурно-ориентированных формулировках.

Культуросообразная направленность требований ФГОС

ФГОС начального общего образования (2009)	ФГОС основного общего образования (2010)	ФГОС среднего (полного) общего образования (2012)
<p>- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;</p> <p>- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;</p> <p>- формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах.</p>	<p>Формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности.</p>	<p>На базовом уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сформированность коммуникативной иноязычной компетенции как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире; - умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка; <p>На профильном уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> - владение ИЯ как одним из средств формирования учебно-исследовательских умений, расширения своих знаний в других областях при помощи ИЯ.

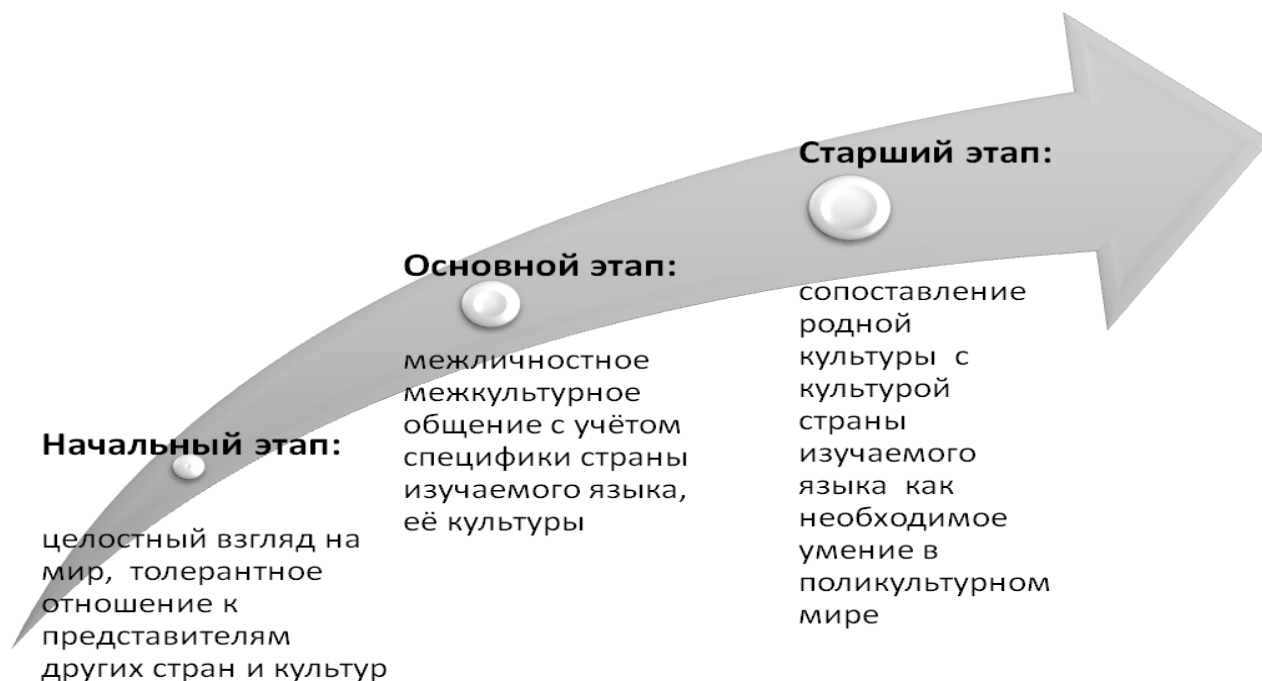
Культуросообразная направленность требований примерных программ

Начальное общее образование	Основное общее образование	Среднее (полное) общее образование – базовый уровень	Среднее (полное) общее образование – профильный уровень
<ul style="list-style-type: none"> - приобщение детей к новому социальному опыту с использованием английского языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; - формирование у школьников целостной картины мира; - осознание некоторых особенностей родного языка; 	<ul style="list-style-type: none"> - приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям страны/стран изучаемого ИЯ в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся; - формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения; 	<ul style="list-style-type: none"> - увеличение объёма знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, совершенствование умений строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; - формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка; 	<ul style="list-style-type: none"> - расширение объёма знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, совершенствование умений строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учётом профильно-ориентированных ситуаций общения, умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты; - обогащение своего мировосприятия, осознания места и роли родного и иностранного языков в сокровищнице мировой культуры.

Интерпретируя информацию, представленную в нормативных документах, мы выявили динамику (ступени) реализации культурно ориентированного обучения ИЯ на разных этапах общеобразовательной школы (см. схема 1).

Схема 1.

Этапы культурно ориентированного обучения ИЯ



Исходя из данной схемы и анализа положений ФГОС и примерных программ, можно заключить следующее. Принцип культуросообразности имеет место в обучении ИЯ с начального этапа и расширяет свой потенциал к старшей ступени обучения. Таким образом, на разных этапах обучения ИЯ в общеобразовательной школе целесообразно использовать различные культурно ориентированные подходы. На начальной и основной ступенях обучения учащиеся приобретают главным образом знания страноведческого, лингвокультурологического и социокультурного характера в процессе приобщения к культуре и традициям страны изучаемого языка. На старшей ступени обучения проявляются элементы межкультурного подхода, которые реализуются в способности обучающихся к сопоставлению родной и иноязычной культур. Профильный уровень данного этапа обучения позволяет обучающимся расширить свои межкультурные знания в русле выбранного профессионального направления и мотивирует их к участию в «диалоге культур». Именно поэтому старший этап

обучения на профильном уровне видится нам как наиболее благоприятный для успешного применения межкультурного подхода в обучении ИЯ. Целью этой ступени обучения должно стать «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы родной культуры, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности» [Елизарова 2005: 236].

Для формирования данного качества языковой личности необходимо выявить специфику особой компетенции, которая является необходимым условием в рамках выбранного подхода. Речь идёт о межкультурной коммуникативной компетенции, которой будет посвящён следующий параграф нашей работы.

1.2. Содержание и структура межкультурной коммуникативной компетенции учащихся профильных классов общеобразовательной школы

Необходимость изучения в контексте нашего исследования межкультурной коммуникативной компетенции с целью уточнения её параметров, конкретизации содержания и структуры обусловлена рядом причин. Первой из них является неоднозначность трактовки этой компетенции в методической литературе в России и за рубежом. Вторая причина – отсутствие её толкования с позиций межкультурного подхода к овладению ИЯ обучающимися **профильных классов общеобразовательной школы**. Сказанное обуславливает необходимость уточнения сущности межкультурной (коммуникативной) компетенции¹ применительно к заданным предметом исследования основаниям (межкультурный подход) и условиям обучения (профильная школа). Это составляет основную цель данного параграфа, в рамках которого мы подвергнем анализу разнообразие терминологических номинаций исследуемого явления (1 задача), выявим суть основополагающих для межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК) качеств личности (2 задача), вскроем связь МКК и ИКК

¹ Формулировкой межкультурная (коммуникативная) компетенция мы указываем на выявленное нами при анализе литературы наличие двух возможных подходов к номинации исследуемого феномена: «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция».

применительно к обучению в общеобразовательной школе (3 задача), определим сущность и структуру МКК, а именно её перцептивно-когнитивный аспект (4 задача), произведём дескрипторное описание уровней сформированности МКК у выпускника профильной школы (5 задача).

Интерес к вопросу формирования межкультурной коммуникативной компетенции в рамках общеобразовательной школы (а не только в условиях профессиональной подготовки¹) обусловлен потребностями не только повышения уровня и качества обученности ИЯ, но и (в большей степени) развития самой личности обучающегося как потенциального участника межкультурного общения. Об этом однозначно свидетельствует ФГОС среднего (полного) общего образования (2012). В документе говорится, что после окончания школы учащиеся должны уметь общаться в устной и письменной формах на ИЯ с носителями изучаемого языка, иметь основы успешной социализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире, а также быть подготовлены самостоятельно развивать в вузе достигнутый уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией в рамках выбранного профиля [<http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>]. Можно заключить, что данные требования полностью соотносятся с необходимостью внедрения межкультурного подхода в процесс обучения иностранным языкам в старших классах средней школы и, как следствие, формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции при условии, конечно, конкретизации её характера и компонентов сообразно образовательным условиям.

Как было отмечено ранее, трактовка межкультурной компетенции отнюдь не однозначна в работах как отечественных, так и зарубежных учёных. Что касается исследований данной компетенции в рамках общеобразовательной школы, то их не так много, по сравнению с работами, ориентированными на уровень языкового и неязыкового вуза. Обобщив имеющиеся данные, приводи-

¹ Нами отмечен проявившийся в последние годы всплеск исследовательского интереса к проблеме выявления сущности, определения структуры МКК применительно к высшему профессиональному образованию (Н.И. Алмазова, А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, Г.В. Елизарова, Н.А. Кафтайлова, И.Л. Плужник, Е.Г. Тарева и др.).

мые в отношении контекста общеобразовательной школы, мы смогли представить разнообразие мнений учёных в аккумулированном виде (таблица 6).

Таблица 6.

**Взгляды учёных на существо межкультурной компетенции (МК) /
межкультурной коммуникативной компетенции (МКК)
обучающегося общеобразовательной школы**

№ п/п	Автор	Сущность авторской позиции
1	М.П. Алексеева (2005)	Формирование основ МКК означает научить учащихся правильно использовать ИЯ в разнообразных ситуациях общения, достигать адекватного понимания культуры страны изучаемого языка. Необходимо развитие у обучающихся уважительного и доброжелательного отношения к языку, народу и культуре, способствующего развитию взаимопонимания и толерантности.
2	В.Г. Апальков (2008)	МК – способность личности эффективно контактировать с представителями других культур. Содержание обучения МК включает: – знания о рамках культуры, типах взаимоотношений между культурами, о характеристиках культуры; – умения контактировать с представителями разных культур и интерпретировать получаемую информацию, независимо от того, с какой культурой происходит контакт, а также умения выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп; – отношения как способность личности к открытому диалогу, толерантности, готовности отказаться от предубеждений, проявлению эмпатии к представителям других культур.
3	З.В. Возгова (2003)	МК – совокупность взаимосвязанных межкультурных знаний, умений и отношений обучающихся, необходимых для осуществления продуктивного межкультурного взаимодействия с представителями иноязычных культур. Включает в себя лингвистическую, социолингвистическую, стратегическую, социокультурную, социальную компетенции и компетенцию дискурса.
4	Н.Н. Григорьева (2004)	МК – способность индивида посредством его осведомлённости в области культуры других народов осуществлять на основе толерантного отношения к национально-культурной специфике представителей этих народов продуктивное взаимодействие, используя систему языковых и речевых норм и выбирая то коммуникативное поведение, которое адекватно аутентичной (конкретной языковой) ситуации общения.

5	О.В. Казакова (2007)	МК – высшее проявление языковой компетенции, которая реализуется не только в качестве интеркультурного, но и интракультурного феномена, благодаря универсальному характеру способности реагировать на культурные различия, не столько эмоционально-импульсивно, сколько рационально, терпимо.
6	Ю.Ю. Коротких (2010)	МК – совокупность личностных качеств, знаний системы ценностей и отношений, способствующих созданию ценностно-смысловых, когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих результатов, в которой выделен трёхуровневый содержательно-компонентный состав: когнитивный, эмоционально-оценочный, коммуникативно-деятельностный компоненты.
7	А.Ю. Муратов (2005)	МК – сложное личностное образование, включающее в себя знания (о культурных ценностях, об особенностях коммуникации и др.), умения (добывать новые знания о родной и изучаемой культурах, соотносить явления родной и изучаемой культур и др.) и качества личности (эмпатия, толерантность, способность к критическому мышлению, познавательная активность, направленная на изучение особенностей родной и других культур), которые эффективно формируются в процессе опыта межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры.
8	Е.С. Орлова (2011)	МКК – способность и готовность понимать и интерпретировать особенности национальной культуры и культур стран изучаемого языка в их различных проявлениях в единстве лингвистической (языковой и речевой), компенсаторной, учебно-познавательной, дискурсивной и социокультурной компетенций.
9	И.С. Соловьева (2007)	МК – психологическая готовность обучающегося к общению (интерес, мотив, отсутствие боязни), определённого уровня владения речевыми умениями, языковым материалом, и, самое важное, необходимого объёма социокультурных знаний о стране изучаемого языка. Основные сферы МК: когнитивная, прагматическая и мотивационная.
10	Н.Е. Яковлева (2005)	МК – способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Её становление осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленить отношение человека к самому себе, к миру, а также опыт творческой деятельности.

Рассмотрев позиции отечественных учёных в определении сущности МК /МКК, мы можем сделать ряд важных заключений. Во-первых, данные определения коррелируют с направлениями в интерпретации межкультурного подхода, рассмотренными нами в первом параграфе исследования. Привержен-

ность авторов к тому или иному направлению объясняет различия, существующие в толковании МК / МКК.

Во-вторых, исходя из сущности авторских позиций относительно МК / МКК, можно заключить, что большинство из них (М.П. Алексеева, В.Г. Апальков, З.В. Возгова, Н.Н. Григорьева, О.В. Казакова, Ю.Ю. Коротких, Е.С. Орлова) относятся к первому направлению в интерпретации межкультурного подхода. Это проявляется в том, что авторы делают акцент на **иную** культуру при обучении ИЯ, что, в частности, выражается в необходимости использования ИЯ в разнообразных ситуациях общения, эффективном взаимодействии с представителями другой культуры, уважительном отношении к её особенностям. Таким образом, МК / МКК интерпретируется данными авторами скорее в рамках лингвокультурологического или социокультурного подходов, где родная культура в большей степени является опорой для продуктивного межкультурного общения.

В-третьих, нами выявлено, что в работах некоторых авторов (А.Ю. Муратов, И.С. Соловьева, Н.Е. Яковлева) прослеживается точка зрения, которая позволяет их включить в третье, наиболее значимое для нашего исследования направление в интерпретации межкультурного подхода. Речь идёт о той линии рассуждений, которая указывает на равноправие взаимодействующих родной и иной культур. Так, Н.Е. Яковлева отмечает, что «изучение ИЯ основывается на компаративной основе познания чужой культуры по сравнению со своей родной, и что наиболее важно, **сравнение приводит к осмыслению и переосмыслению родной культуры и действительности**» (здесь и ниже выделено нами – А.Б.) [Яковлева 2005: 41]. И.С. Соловьева включает данное явление в общекультурный компонент межкультурной компетенции, утверждая, что «познание «чужой» культуры может осуществляться **только через свою собственную культуру**» [Соловьева 2007: 53]. Общение с представителями изучаемой культурной среды предоставляет, по мнению А.Ю. Муратова, обучающимся «возможность **изучить особенности** иноязычной и **родной культуры**, срав-

нить родную культуру с изучаемой, сопоставить особенности мировоззрения представителей разных культур» [Муратов 2005: 52].

Вышеизложенные авторские позиции имеют большое значение в рамках нашего исследования, т.к. доказывают факт возможного паритетного взаимодействия культур: через родное мы познаём иное, и через иное мы познаём (переосмысливаем, постигаем, осмысливаем) своё. Продолжая данный вектор наших рассуждений, заметим, что сформулированное заключение подтверждается в ряде других работ, связанных с проблематикой межкультурной коммуникации. Так, С.Г. Тер-Минасова отмечает, что **«осознание своей культуры как одной из многих, отдельной, особенной, происходит только при столкновении (знакомстве, взаимодействии) с иной культурой, особенно той, которая живёт в иных странах, то есть иностранной»** [Тер-Минасова 2008: 49]. Автор намеренно использует слово «столкновение» при описании контакта учащихся с иноязычной культурой, т.к. диалог культур подразумевает, по её мнению, конфликт культур. Как мы можем заключить, данный эффект неизбежен, если обучающиеся а) не подготовлены к принятию иных культурных ценностей, отличных от своих, б) не готовы посмотреть на свою культуру глазами представителя иного лингвосоциума и переосмыслить её. Только в этом случае создаются условия для раскрытия «динамики ценностных ориентаций в межкультурном общении, проявляющихся в процессе межличностного взаимодействия: эмпатия, уважительное отношение к личности другого» [Фурманова 1994: 284].

Рассматривая методику межкультурного образования, учёные (А.Л. Бердичевский, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов) выделяют два основных этапа на пути к межкультурной компетенции: осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (self-awareness), и осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (cross-cultural awareness). Межкультурное образование изменяет роль родного языка и родной культуры в учебном процессе: они становятся неотъемлемыми аспектами межкультурной коммуникации, оптимизирующими весь процесс изучения иностранного языка [Бердичевский 2011: 9].

Таким образом, успешность межкультурной коммуникации зависит от сформированности у обучающихся:

а) уважительного отношения к особенностям иной культуры, воспринятой сквозь призму своей;

б) способности переосмыслить свою культуру в моменты её «столкновения» с культурой иной.

Положения ФГОС среднего (полного) ОО не напрямую, но вполне определённо подтверждают сказанное. В документе отмечается важность сформированности у обучающихся **мировоззрения**, основанного на **диалоге культур, осознания своего места в поликультурном мире, толерантного сознания и поведения** [<http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>]. Из сказанного выше легко заметить, что обучающая функция межкультурного подхода сочетается с **воспитательной**; более того, именно второй из них отдаётся явный приоритет.

Как показывает анализ литературы, воспитательный потенциал межкультурного подхода отдельно в исследованиях, к сожалению, не изучался. Тем не менее, многие авторы не могли обойти вниманием некоторые характеристики личности, готовой к межкультурной коммуникации, характеристики, которые прививаются в процессе воспитания. К таким характеристикам относятся, прежде всего, эмпатия, гражданственность и толерантность.

Эмпатия, будучи психологическим термином, понимается в иноязычном образовании как «неотъемлемое качество личности обучаемого, в которой переплетаются готовность к активному общению с представителями другой культуры, открытость, свобода от предубеждений и приспособленность» [Грачёва 2002: 80]. «Принцип эмпатии», как утверждает Г.В. Елизарова, «направлен на формирование такого качества характера языковой личности, как способность к вживанию в переживания другого индивида» [Елизарова 2005: 258]. Данный принцип является, по мнению учёного, наиболее трудным для реализации среди других принципов межкультурного обучения, т.к. «...основываясь на психологических механизмах общения, он содержит наиболее эмоциональный

компонент. Психологическая способность прочувствовать, что именно некто переживает в его собственном положении и в его условиях, формируется с большим трудом, поэтому принцип эмпатии необходимо применять на всех уровнях обучения и в максимально возможном количестве ситуаций» [там же].

Из сказанного можно заключить, что воспитательный эффект межкультурного подхода обусловлен его (подхода) воздействием на глубинные подструктуры личности, изменение её характера, приобретение человеком новых ценностей. Нельзя при этом не отметить, что эмпатия в процитированных выше фрагментах в большей степени ассоциируется с познанием и признанием **иной** культуры, иного образа жизни, иного менталитета.

Ориентация в процессе обучения иностранному языку на свой **родной** лингвосоциум, свою картину мира обеспечивается благодаря такому качеству личности, как **гражданственность**. Исследованию данного свойства в ходе обучения иностранному языку посвящено несколько работ (Л.В. Банникова 2005, И.Г. Трофимова 2006, Ф.Х. Сахапова 2004). В них доказывается, что «все основные компоненты иностранного языка как учебного предмета способствуют осуществлению гражданско-правового воспитания» [Банникова 2005: 63]. Ф.Х. Сахапова называет гражданственность «интегративным качеством личности, заключающим в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, проявление патриотических чувств, культуры межнационального общения и толерантности» [Сахапова 2004: 5]. Таким образом, гражданское воспитание, по мнению автора, это «многосторонняя, многоцелевая, разнонаправленная педагогическая деятельность, суть которой заключается в формировании личности, способной принести пользу обществу, ощущающей себя юридически, социально и политически дееспособной» [там же].

Таким образом, учёные подчёркивают важную роль воспитания гражданственности как неотъемлемого качества личности обучающегося, обеспечивающего эффективность его участия в общении с представителем иной культуры.

Из сказанного выше можно заключить, что в ходе обучения иностранному языку меняется психосфера школьника, он приобретает новые ранее для него неизвестные качества (эмпатия) или у него усиливаются свойства, составляющие его сущность как гражданина своей страны (гражданственность).

Эмпатические проявления и гражданская позиция создают основу для актуализации такого качества личности, важного для межкультурного общения, как **толерантность**. Именно толерантность как научное понятие призвана снять антиномические отношения, возникающие между пониманием эмпатии и гражданственности.

Как следует из анализа работ, толерантность как категория психологическая оказалась востребованной в теории межкультурной / межэтнической коммуникации и далее в научной сфере лингводидактики по нескольким причинам. Необходимо было описать состояние личности, которое препятствует вполне объективному преувеличению членами определённой этнической группы своих достоинств и явной или скрытой враждебности ко всему иному. Отсутствие такого состояния неизбежно приводит к проявлению в общении авторитарности, дихотомии отношений между «мы» и «они», «свои» и «чужие», к отсутствию толерантности, наличию ксенофобии и враждебности по отношению к другим, к появлению желания отстаивать свои интересы без учёта интересов других, взаимной нетерпимости, недоброжелательности [Тарева 2003]. Именно толерантность как научная категория призвана обозначить те параметры личности, которые снимают негативный эффект при «столкновении» культур.

В соответствии с Декларацией принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995), толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, которая проявляется:

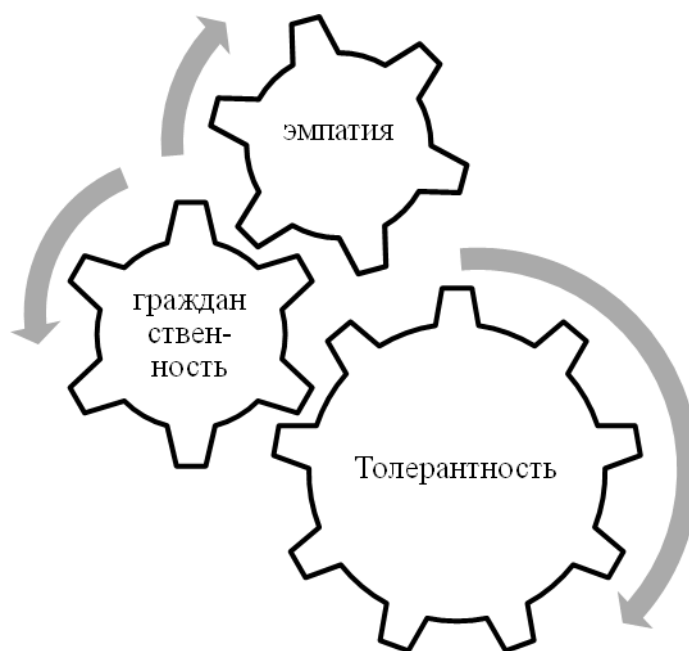
- в праве всех граждан на самобытность, индивидуальность;
- в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами;

- в уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов,
- в готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям [<http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>].

При этом толерантность основывается не только на корректности восприятия иного (эмпатия), но и на осознании уникальности и неповторимости собственного этноса: «это осознание влияет на отношение к представителям «другого» этноса: собственная группа является эталоном для восприятия «другой» группы» [там же]. Адекватность межкультурной коммуникации будет определяться степенью сформированности толерантности, которая основана на:

- 1) знаниях о других народах во избежание изначально заданных неидентифицированных представлений о них;
- 2) знаниях уникальности собственного этноса, что влияет на отношение к представителям «другого» этноса; собственная группа становится при этом «мерилом» отношений, взаимодействия, коммуникации;
- 3) навыках и умениях корректного межэтнического взаимодействия [там же].

Итак, качества личности, формируемые и развиваемые в ходе применения межкультурного подхода, являются неременной составляющей межкультурной коммуникативной компетенции. При этом мы установили определённые иерархические взаимоотношения между рассматриваемыми качествами: толерантность основана на эмпатии и гражданственности, одновременно она как бы вбирает их в себя в качестве неременных атрибутов (см. схема 2).



Установив суть основополагающих для МКК качеств личности, выявив тем самым важнейшие из её компонентов, перейдем к описанию иных её составляющих. Само название искомой компетенции заставляет нас осмыслить суть взаимоотношений МКК и иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), исследованию сущности которой посвящено немало отечественных (И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов, Н.В. Языкова) и зарубежных (М. Canale, С.Ј. Kramersch, S. Savignon, A. Valdman) работ, ориентированных на условия обучения в общеобразовательной школе. При изучении степени сходства и различия МКК и ИКК мы руководствуемся гипотезой о том, что при неизбежном совпадении составляющих их компонентов они, тем не менее, существенно разнятся.

Необходимость анализа данных компетенций продиктована тем, что в ФГОС СОО и в примерной программе по иностранным языкам постулируется требование сформированности у школьников «**коммуникативной иноязычной компетенции**, необходимой для успешной социализации и самореализации» [<http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>]. При этом оговаривается необходимость подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации (об этом мы говорили выше). Мы находим в данных установках некото-

рое несоответствие. Анализ структуры ИКК показывает, что данная компетенция не может полностью удовлетворять современным целям иноязычного образования, т.к. «наличие коммуникативных способностей и знание социокультурного контекста не способно обеспечить эффективного общения в условиях межкультурного диалога» [Анненкова 2010: 31]. Таким образом, сформированность ИКК, к сожалению, не обеспечивает готовность школьника к межкультурному общению.

По вопросу сопоставления данных компетенций учёные придерживаются разных точек зрения. Первая из них связана со стремлением включить МКК в состав ИКК. Данную точку зрения можно наблюдать в работе Г.В. Елизаровой: «компоненты МКК соотносятся с компонентами ИКК (лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический, социокультурный, социальный), модифицируя часть содержания последних и добавляя к ним межкультурное измерение» [Елизарова 2005: 234]. В то же время, автор отмечает, что ИКК не включает в себя МКК полностью, т.к. «существуют такие части различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, которые не обладают межкультурным измерением» [там же: 235]. Часть МКК, которая не входит непосредственно в состав традиционно понимаемой ИКК, учёный связывает с психологическими компонентами МКК, такими как осознанность, желание и способность восприятия «другого». Таким образом, МКК и ИКК находятся в отношении взаимопроникновения, когда их компоненты дополняют друг друга и в совокупности обеспечивают обучающимся способность и готовность к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения.

Противоположная точка зрения прослеживается в работе Ю.В. Чичериной. Она заявляет о том, что МКК – категория более высокого уровня, чем ИКК: «коммуникативная компетенция означает способность использовать языковые средства изучаемого языка в соответствии с целями межкультурного общения, с учётом инофонных социальных норм речевого поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Межкультурная компетенция, в свою очередь, является категорией более высокого уровня владения способами

осуществления межкультурной коммуникации между партнёрами по общению, представителями различных культур и социумов» [Чичерина 2009: 21].

Иной точки зрения придерживается третья группа учёных (А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, Н.А. Кафтайлова), по мнению которых ИКК входит в состав МКК. Так, А.В. Анненкова отмечает, что «МК шире традиционного понимания ИКК, поэтому коммуникативный компонент естественным образом «вводится» в структуру МК» [Анненкова 2010: 35]. При этом данная компетенция не предполагает автоматического сложения двух определений, составляющих это понятие, а «призвана отразить особые свойства личности, ею обладающей» [там же].

Интересно в контексте анализа данной точки зрения указать на то, что зоны действия ИКК и МКК в процессе межкультурного общения дифференцируются. Как отмечает в своём исследовании Н.В. Кафтайлова, коммуникативная компетенция «ответственна» за присвоение обучающимся **языковой** картины мира – основы языкового сознания, межкультурная – за овладение **концептуальной** картиной мира – основы когнитивного сознания (по И.И. Халеевой [Халеева 1995]).

Мы придерживаемся последнего из вышеуказанных подходов к определению сути взаимодействия ИКК и МКК. Применительно к подготовке старших школьников, обучающихся на профильном уровне общеобразовательной школы, обладающих такими качествами, как эмпатия, гражданственность и толерантность, следует вести разговор о формировании МКК, но в тех пределах, которые обусловлены особенностями:

а) старшего школьного возраста (ментальной, психической, познавательной готовностью к произведению широких сопоставлений двух культур, к формулированию непредвзятых выводов и пр.);

б) образовательных условий (количество часов, технология обучения, расширяющаяся доля самостоятельности обучающихся и пр.);

в) потребностей обучающихся (сменой мотивов и видов деятельности, готовность к автономной социализации и пр.).

Как мы полагаем, применительно к старшему этапу обучения следует вести разговор о преимущественно **когнитивно-перцептивном аспекте (компоненте) МКК**, т.е. о той способности и готовности старших школьников, которая отвечает за **восприятие, понимание и интерпретацию фактов иной культуры в сопоставлении с фактами культуры родной, обеспечивая, тем самым, познание первой и переосмысление второй**.

Исследуя содержание МКК в рамках общеобразовательной школы, авторы (В.Г. Апальков, Ю.Ю. Коротких, А.Ю. Муратов, Ю.В. Чичерина, J. Baxter, Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst) выделяют определённые знания и умения, необходимые обучающимся. При этом, как указывает Y.Y. Kim, МКК должна включать «не только знания об основных ценностях и нормах, вербальном и невербальном взаимодействии при общении, использовании языка как социального средства, но и **когнитивную**, аффективную и поведенческую приспособляемость индивидуальной внутренней системы во всех межкультурных контекстах» (выделено нами – А.Б.) [Kim 1991: 259]. Это говорит о том, что обучающиеся в момент рецепции межкультурно значимой информации помимо знаний и умений должны продемонстрировать глубокие когнитивные способности, связанные с осмыслением, оценкой, глубоким сопоставительным анализом и т.п.

Интересно в данном контексте рассмотреть модель МК, предложенную М. Вугам. Модель включает в себя 5 основных компонентов:

- 1) Отношение – способность воспринимать себя и других, любознательность и открытость по отношению к родной и иной культурам.
- 2) Знание себя и других – знание правил индивидуального и социального взаимодействия в родной и иной культурах.
- 3) Интерпретация и оценивание – способность воспринимать, объяснять и оценивать события иной культуры применительно к родной.
- 4) Взаимодействие – способность использовать существующие знания, навыки и отношения в кросс-культурном взаимодействии.

5) Критическая культурная осознанность – способность использовать практические знания и умения в родной и иных культурах для их оценивания (Byram, 1997).

Легко увидеть, что среди перечисленных компонентов большинство (№№ 1, 2, 3, 5) относятся к рецептивной деятельности по восприятию, пониманию и переработке информации в процессе межкультурного взаимодействия.

Многие зарубежные учёные (А. Jones, Е.М. Rogers, Х. Quach, Т.М. Steinfatt) утверждают, что индивидуальное восприятие играет более важную роль в межкультурной коммуникации, чем объективная реальность. То, как мы воспринимаем окружающий мир, является частью культурного опыта. Восприятие, таким образом, «культурно обусловлено и влияет, в свою очередь, на то, как мы взаимодействуем с другими людьми в процессе коммуникации» [<http://theory1.net/Intercultural-Communication-Booklet-with-cover-download-w697.pdf>].

Что касается отечественных учёных, то некоторые из них (А.В. Анненкова, Н.В. Барышников, Е.Г. Тарева, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова) особо акцентируют значимость перцептивного аспекта МКК, при этом исследователей объединяет идеология когнитивного подхода к обучению ИЯ. Так, А.В. Щепилова подчёркивает закономерности познавательного процесса при овладении языком и особенностях ментальной деятельности обучающихся. Автор придерживается мнения, что языковая информация подчиняется определённым когнитивным законам и для того, чтобы быть усвоенной, «она должна быть проанализирована» [Щепилова 2003: 11]. Это, в свою очередь, предполагает учёт различий в родной и иной культурах, их сопоставление и ведёт к сознательному усвоению фактов иноязычной действительности. Об этом же пишет А.В. Анненкова, которая справедливо говорит о том, что, чтобы приобщиться к «чужому», индивид должен сначала воспринять и понять информацию, иными словами, актуализировать рецептивный механизм когнитивной деятельности [Анненкова 2010: 57].

В этом контексте важно опереться на точку зрения Н.А. Кафтайловой, которая исследовала особенности межкультурной коммуникативной компетенции применительно к условиям обучения в языковом вузе. Она пишет, что данная компетенция представляет собой «способность <...> осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума» [Кафтайлова 2010: 45]. В этом определении видно, насколько значима рецептивная сторона деятельности при межкультурном взаимодействии (осознание, понимание и интерпретация).

Говоря о данном аспекте нельзя не вскрыть те психологические механизмы, которые его обеспечивают (являются его конституантами). Как установлено в психологии (А.А. Бодалев, А.Г. Маклаков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и лингводидактике (идеологами когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам) (М.В. Барышников, Е.И. Пассов, В.Я. Шабес, А.В. Щепилова), перцептивная деятельность представляет собой сложный когнитивный процесс, включающий операции восприятия, узнавания, идентификации, понимания, построения когнитивных схем (по А.А. Филатовой 2007) и критической переработки (интерпретации). При актуализации данных операций происходит **когниция**, которая, согласно Краткому словарю когнитивных терминов, «обозначает познавательный процесс или же совокупность психических (ментальных, мыслительных) процессов восприятия мира, простого наблюдения за окружающим, категоризации, мышления, речи и пр., служащих обработке и переработке информации, поступающей извне по разным чувственно-перцептуальным каналам, либо уже интериоризированной и реинтерпретируемой человеком» [Краткий словарь... 1997: 81].

Основными механизмами актуализации когниции являются **категоризация** и **концептуализация**. Суть первой – познавательная операция, классифицирующая объекты по наличию сходных параметров в более крупные разряды [Болдырев 2006: 6]. Вторая предусматривает приписывание смысла, выделение содержательных единиц ментального уровня, формируемых в результате

опыта познания человеком окружающего мира [там же]. Применительно к коммуникативной деятельности, осуществляемой в контексте межкультурного диалога, перцептивно-когнитивная способность предполагает высшую степень сформированности и функционирования всех вышеописанных операций и процедур.

В результате анализа и синтеза полученной нами информации мы разработали дескрипторное описание основных компонентов когнитивно-перцептивного аспекта МКК старшего школьника, а именно знаний, умений и личностных качеств. Данное описание наглядно представлено в виде таблицы (см. таблицу 7, стр. 59).

Определение данных компонентов содержания перцептивно-когнитивного аспекта МКК старших школьников должно быть непременно увязано с аргументацией **посильности** их присвоения обучающимися – школьниками старшей ступени обучения. Для поиска обоснования собственной позиции по вопросу мы обратились к психологическим исследованиям, в рамках которых рассматривались особенности данной возрастной группы обучающихся. Рассматривая старший школьный возраст, Л.Н. Танклаева выделяет следующие его особенности:

- формирование обобщённой картины мира;
- установление глубинных взаимосвязей между различными областями познаваемой действительности;
- продуктивность самостоятельного логического мышления;
- развитие индивидуального стиля умственной деятельности, интереса к научному поиску;
- развитие сознания и самосознания;
- целенаправленное регулирование своего отношения к окружающей среде и собственной деятельности в ней [Танклаева 2006: 60].

Таблица 7.

Дескрипторное описание компонентов когнитивно-перцептивного аспекта МКК старшего школьника

Знания	Умения	Качества личности		
		Эмпатия	Гражданственность	Толерантность
<ul style="list-style-type: none"> – своих культурных особенностей, влияния других культур на собственное речевое поведение; – культурных особенностей представителей страны изучаемого языка; – влияния родной культуры на взаимодействие с представителями иной культуры. 	<ul style="list-style-type: none"> – интерпретировать явления инофонной культуры с позиции её представителей; – прогнозировать интерпретацию явления своей культуры с позиции представителей иного лингвосоциума; – выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп; – осмысливать ценности иного лингвосоциума и сопоставлять их с ценностями родной лингвокультуры; – анализировать различия явлений чужой культуры сквозь призму своей культуры. 	<ul style="list-style-type: none"> – готовность к взаимодействию с представителями другой национальности; – открытость к иной культуре; – свобода от предрассудков и стереотипных представлений. 	<ul style="list-style-type: none"> – любовь к родине; – уважение родной культуры и её традиций; – проявление патриотических чувств; – чувство собственного достоинства. 	<ul style="list-style-type: none"> – осознание уникальности любой национальной культуры; – способность принять ценности иной культуры, «пропустив» их сквозь призму родной культуры; – способность к корректному межкультурному взаимодействию.

Учёные отмечают, что на старшем этапе обучения «подростки достаточно легко осуществляют операции абстрагирования, способны строить гипотезы и анализировать ситуации, обобщать и рассуждать» [Борзова 2007: 49]. Восприятие в данном возрасте «становится избирательным, целенаправленным, анализирующим» [Фельдштейн 1995: 161]. Таким образом, можно заключить, что на старшем этапе обучения в общеобразовательной школе учащиеся способны к осуществлению перцептивной деятельности по анализу и интерпретации явлений родной и иной культур, развитию на этой основе собственной картины мира. Следовательно, на данном этапе, в частности в рамках профильного уровня обучения формирование перцептивно-когнитивного аспекта МКК учащихся не просто возможно, а необходимо для удовлетворения их потребностей, развития личности, присвоения черт вторичной языковой личности.

В контексте данных рассуждений важно также остановиться на том, каков статус **продуктивного** (поведенческого – по А.А. Бодалеву, коммуникативного и интерактивного – по Т.Н. Астафуровой) **аспекта** при подготовке старших школьников к межкультурной коммуникации. Исследуя психологические особенности обучения ИЯ на старшем этапе обучения, И.А. Зимняя утверждает, что в данном возрасте «происходят позитивные сдвиги в развитии умения <...> осуществлять общение с разными партнёрами в различных ситуациях, используя при этом адекватные средства и способы воздействия» [Зимняя 1991: 141]. Тем не менее, автор, ссылаясь на другие психологические исследования старшего школьного возраста (В.А. Малахова, А.К. Маркова, Т.С. Путиловская, И.В. Скуридина), формулирует ряд особенностей, проявляющихся в определённом роде ограничениях в общении. Старший школьник:

- проявляет недостаточную полноту аргументации, непоследовательность;
- часто подменяет обоснование пересказом;
- слабо дифференцирует доказательство и убеждение;
- не осознает в полной мере максимальную степень коммуникативности убеждения;

– не в достаточной степени осознает параметры коммуникативной отнесённости высказывания [там же: 141].

Данные факты подтверждаются последними исследованиями. В частности, К.Ю. Чумак в результате эксперимента по выявлению готовности старшеклассников к работе над проблемным очерком установила, что учащиеся не вполне осознают, что представляет собой текст-рассуждение, испытывают сложности, связанные с умением излагать и иллюстрировать свою мысль, подбирать факты к аргументации своей точки зрения (Чумак 2012: 14).

Ограничивая продуктивную сферу речевой деятельности старших школьников, И.А. Зимняя в то же время фиксирует высокий уровень их аудитивной способности: в области аудирования «происходит значительное увеличение полноты и точности освоения услышанного» [Зимняя 1991: 144]. Данный факт, как можно увидеть, лишней раз позволяет нам утвердиться в выводе о том, что применительно к старшей ступени обучения необходимо ставить и решать вопросы, связанные с формированием перцептивно-когнитивных способностей обучающихся, входящих в состав МКК.

Таким образом, применительно к формированию МКК в общеобразовательной школе необходимо предусмотреть два важнейших ограничения:

1) ограничение возрастного характера: данная компетенция формируется у тех обучающихся, которые ментально готовы к деятельности, обусловленной межкультурным характером взаимодействия;

2) ограничение аспекта МКК, способность к которому может быть сформирована на данном этапе, а именно формирование исключительно когнитивно-перцептивной составляющей данной компетенции.

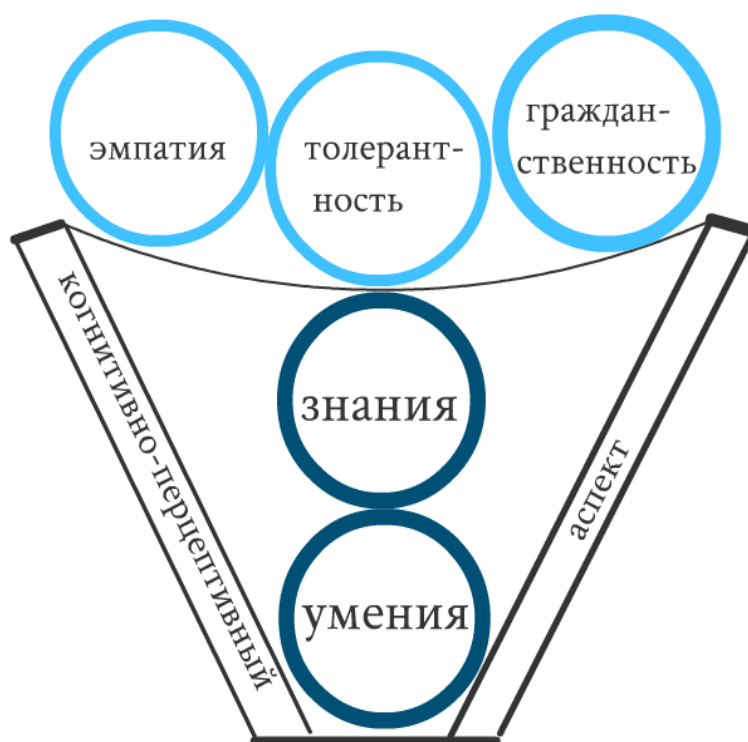
Сказанное означает, что для заданных образовательных условий в ходе межкультурного обучения необходимо предусматривать формирование скорее «наблюдателя», а не «деятеля» (по Л.М. Зайнуллиной).

На основании всего изложенного выше мы заключаем, что **межкультурная коммуникативная компетенция** старшего школьника, взятая в **когнитивно-перцептивном аспекте**, представляет собой **основанную на знаниях**

и умениях способность обучающегося к проявлению эмпатии, гражданственности и толерантности в процессе восприятия, понимания и интерпретации иной культуры во взаимодействии с родной культурой. На схеме 3 наглядно представлена сущность взаимодействия всех компонентов структуры перцептивно-когнитивного аспекта МКК старшего школьника. Отметим, что доминантой МКК мы считаем личностные качества – эмпатию, гражданственность и толерантность, в то время как знания, умения и навыки призваны эти качества формировать.

Схема 3.

Структура МКК старшего школьника



Раскрыв сущность и структуру МКК старшего школьника, перейдём к рассмотрению уровней сформированности данной компетенции у выпускника профильной школы в рамках его перцептивной деятельности. На основании анализа нормативных документов – ФГОС среднего (полного) общего образования, Общеευропейских компетенций владения ИЯ, а также исследований по МКК (В.Г. Апальков, Ю.Ю. Коротких, И.П. Попова), мы выделяем 3 уровня сформированности МКК старшего школьника: низкий, средний, высокий. В основе критериев дифференциации этих уровней положены компоненты МКК,

рассмотренные нами ранее. Сущность каждого уровня представим в виде таблицы 8:

Таблица 8.

Трёхуровневый компонентный состав МКК старшего школьника

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
проявляет терпимость к иной культуре, образу жизни, менталитету	проявляет открытость к другой культуре, сохраняя при этом свою гражданскую позицию	на основе показателей среднего уровня способен к осуществлению корректного межэтнического взаимодействия
воспринимает факты иной культуры, но изолированно от родной культуры	интерпретирует факты иной культуры в сопоставлении с фактами родной культуры	одновременно познает иную культуру и переосмысливает родную культуру
осознает особенности родной культуры, но без её связи с другими культурами	пытается прогнозировать восприятие родной культуры представителями иной культуры	способен интерпретировать родную культуру с позиции представителя иной культуры

Исходя из выделенных нами уровней сформированности МКК учащегося старших классов, можно заключить, что низкий и средний показатели соответствуют главным образом базовому уровню владения ИЯ на старшем этапе обучения, в то время как высокий уровень достигается только в профильных классах (филологический профиль). Таким образом, именно на профильном уровне старшего этапа обучения в общеобразовательной школе в наиболее полной мере возможно формирование МКК обучающихся, с обязательной направленностью лингводидактического воздействия на перцептивно-когнитивный её компонент. Средства и формы организации данного процесса будут рассмотрены в следующей главе.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В данной главе диссертационного исследования рассмотрены теоретические положения, которые должны стать основой формирования межкультурной коммуникативной компетенции как цели обучения в профильной школе. Для этого был изучен принцип культуросообразности в образовании, который стал основой для различных культурно ориентированных подходов к обучению иностранным языкам (лингвострановедческий, лингвокультурологический, этнографический, социокультурный). Анализ данных подходов в рамках общеобразовательной школы позволил выявить необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на включение школьников в реальный межкультурный контекст общения.

Установлено, что данная цель обучения может быть достигнута с помощью межкультурного подхода. Анализ направлений его интерпретации определил необходимость базирования на концепции, связанной с идеей равноправного присутствия двух культур – иной и родной – в процессе обучения иноязычному общению. Именно это направление интерпретации межкультурного подхода является наиболее актуальным в настоящее время, когда учащимся необходимо не только овладевать знаниями об иноязычной культуре, но также иметь представление о родной культуре, её месте в едином мировом пространстве.

Для определения места и роли межкультурного подхода в российской общеобразовательной школе были проанализированы нормативные документы. Выявлено, что принцип культуросообразности имеет место в обучении ИЯ с начального этапа и расширяет свой потенциал к старшей ступени обучения. Именно данный этап обучения на профильном уровне является наиболее благоприятным для успешного применения межкультурного подхода в обучении ИЯ, т.к. он позволяет учащимся расширить свои межкультурные знания в русле выбранного профессионального направления и мотивирует их к участию в «диалоге культур».

Доминантой межкультурного подхода в обучении ИЯ является межкультурная коммуникативная компетенция, формирование которой обусловлено необходимостью развития личности обучающегося как потенциального участника межкультурного общения. При этом на передний план выдвигается не обучающая, а воспитательная функция межкультурного подхода, основанная на формировании необходимых обучающимся для успешной межкультурной коммуникации личностных качеств, таких как: эмпатия, гражданственность и толерантность.

Для определения сущности МКК применительно к общеобразовательной школе была вскрыта её связь с иноязычной коммуникативной компетенцией. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой МКК включает в себя ИКК и отвечает за присвоение обучающимися концептуальной картины мира — основы когнитивного сознания.

Применительно к старшему этапу обучения следует вести разговор о преимущественно когнитивно-перцептивном аспекте (компоненте) МКК, который связан с психологическими особенностями данного школьного возраста. Межкультурная коммуникативная компетенция старшего школьника, взятая в когнитивно-перцептивном аспекте, представляет собой основанную на знаниях и умениях способность обучающегося к проявлению эмпатии, гражданственности и толерантности в процессе восприятия, понимания и интерпретации иной культуры во взаимодействии с родной культурой.

В исследовании выделены три основных уровня сформированности МКК старшего школьника: низкий, средний, высокий. Низкий и средний показатели соответствуют главным образом базовому уровню владения ИЯ на старшем этапе обучения, в то время как высокий уровень достигается только в профильных классах (гуманитарный / филологический профиль). Именно на профильном уровне в рамках среднего (полного) общего образования в наиболее полной мере возможно формирование МКК учащихся, с обязательной направленностью лингводидактического воздействия на когнитивно-перцептивный её компонент.

Глава 2.

ЭЛЕКТИВНЫЙ ВИДЕОКУРС КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

2.1. Видео как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции

Рассмотрение проблем, связанных с когнитивно-перцептивной деятельностью человека является сегодня одной из наиболее значимых в контексте научных, в том числе и лингводидактических исследований. Как мы выяснили в предыдущем параграфе работы, перцептивная деятельность представляет собой сложный когнитивный процесс, включающий операции восприятия, понимания и интерпретации фактов окружающей действительности. Данный вид деятельности определяет специфику целей и содержания обучения ИЯ, в частности, в рамках формирования МКК учащихся профильной школы.

В связи со сказанным переоценки требуют средства обучения ИЯ, в частности, **видео**. Мы основываемся на предположении о том, что видео может выступать одним из эффективных способов формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции, который обеспечивает одновременно познание иной культуры и переосмысление родной. Доказательству данного предположения посвящён этот параграф, в рамках которого мы ставим следующие задачи:

- 1) рассмотреть основные концепции визуально-вербальной модальности в различных науках;
- 2) выявить особенности когнитивно-перцептивных речевых механизмов при работе с видео;
- 3) проанализировать возможности видео для формирования когнитивно-перцептивного аспекта (далее – КПА) МКК учащихся профильной школы;

4) вскрыть сущность Интернет-видео как средства формирования КПА МКК обучающихся;

5) выделить принципы отбора видеоматериалов, способствующих формированию МКК школьников.

Эффективность применения видео в обучении ИЯ объясняется действием ряда факторов. Один из главных среди них обусловлен современными тенденциями развития средств массовой информации (СМИ) и той ролью, которую они играют, воздействуя на широкие массы людей. По мнению философа В.С. Шаповалова, «мощь влияния масс-медиа в современном обществе столь возросла, что они в известной мере *видоизменяют саму природу человека*» [Шаповалов 2000: 484]. При этом автор имеет в виду трансформацию способа человеческого восприятия информации и мира в целом: «на смену «человеку читающему» пришёл **«человек аудиовизуальный»**, т.е. «человек глазеющий и слушающий»» (здесь выделено нами – А.Б.) [там же: 485].

Данная точка зрения является весьма интересной. Широкие обобщения, которые делает автор, связаны с предположением о том, что «современный переход к аудиовизуальности можно истолковать не как отклонение от нормы, а напротив, - как возврат к норме, возврат к естественному для человека восприятию информации и мира в целом»¹ [там же: 486]. Предположение, вне сомнения, является дискуссионным, но нельзя при этом не согласиться с автором в том, что аудиовизуальный способ восприятия обеспечивает безусловное преимущество звучащей и наглядной модальности с точки зрения повышения результативности восприятия информации.

Об этом же свидетельствуют многолетние результаты психологических исследований, которые показывают, что использование средств аудиовизуальной наглядности «соответствует особенностям восприятия, развивает воображение, зрительную и слуховую память, и <...> создаёт большой потенциал для

¹ Здесь можно упомянуть о том, что В.С. Шаповалов расценивает современное возрастание аудиовизуальности как огромный позитивный шаг в развитии человеческих способностей. Интересен для осмысления поставленный им вопрос о том, «не знаменует ли аудиовизуальность, наконец, и возвращение слову «школа» (др.-греч. «схоле») его исходного значения – «досуг, свободное занятие», - что предполагало трактовку познания не как самопринуждения, а как особого рода (не чувственного, а интеллектуального) удовольствия» [там же: 486-487].

обучения» [Макковеева 2007: 43]. Психологи отмечают, что «...двухканальное поступление информации, в отличие от одноканального, обеспечивает более прочное усвоение информации» [Зиновьева 1971: 46]. Данные утверждения подтверждаются экспериментальными исследованиями, которые показали, что при комплексном восприятии зрительного и слухового каналов усваивается 65 % информации, а при разделении каналов процент усвояемости заметно снижается – до 15 % при слуховой рецепции и до 25 % при зрительной (Громцева 1969, Верещагин, Костомаров 1973). Некоторые учёные даже выделяют зрительно-слуховое восприятие как пятый вид речевой деятельности, оно приобрело большое значение в связи с глубоким проникновением кино и телевидения в жизнь людей.

Большой интерес в данном вопросе представляют результаты исследований представителей психолингвистики (А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев). О важной роли зрительного и слухового анализаторов при восприятии говорит, в частности, И.А. Зимняя: схемы их формирования «...многоступенчаты и содержат такие уровни операций, как обнаружение объекта, выделение его содержания, ознакомление с содержанием в процессе перцептивных или перцептивно-викарных действий» [Зимняя 2001: 299]. Данные анализаторы обеспечивают, таким образом, более полное смысловое восприятие. Исследуя психолингвистические особенности СМИ, А.А. Леонтьев отмечает, что они (СМИ), в частности кино, создают «эффект соучастия», «иллюзию контакта аудитории с происходящим на экране» [Леонтьев 1997: 9]. Телевидение является «специфическим процессом общения», обладая таким свойством как «интимность», т.е. «способность обращаться к каждому зрителю в отдельности» [там же: 49]. В целом авторы подчёркивают, что чем больше анализаторов участвуют в перцептивной деятельности, тем эффективнее её результат.

Сочетание визуальной и вербальной модальностей является также объектом интереса лингвистов, в частности учёных, исследующих поликодовые тексты (Е.Е. Анисимова, Л.С. Большакова, Е.Ю. Дьякова, А.Г. Сонин, В.Е. Чернявская и др.). Как известно, термин «поликодовый текст» был выделен в типо-

логии текстов Г.В. Ейгера и В.Л. Юхта (1974) в оппозиции моно- и поликодовых текстов. А.Г. Сонин определяет поликодовые тексты как «тексты, построенные на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» [Сонин 2005: 117].

Как отмечает в своем исследовании В.Е. Чернявская, «многомерный взгляд на текст как поликодовое образование является следствием и отражением поликодового характера человеческой коммуникации на современном этапе, в частности эстетизации коммуникации, проявляющейся в усиленной визуализации коммуникативного сообщения» [Чернявская 2009: 90]. Таким образом, визуальное и вербальное соединяются в поликодовом тексте как когерентное целое. При этом отношения между данными составляющими могут быть разными: дополняющими, когда картинка служит декоративным обрамлением речевого сообщения, или интегративными, когда невозможно отделить вербальный и визуальный компонент друг от друга [там же: 90-91].

Говоря о многоканальности восприятия информации, учёные предлагают особую номинацию – «мультимедийный текст» – целостное нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата образование, главными текстообразующими характеристиками которого являются гипертекстовость, полимодальность и мультимедийность [Дьякова 2011: 9]. Примерами таких текстов являются реклама, кинотексты, тексты СМИ, многокадровые рисунки и т.д. Синоним мультимедийного текста «медиа текст», как отмечает И.Н. Соколова, объективирует в себе постоянно меняющуюся информационную картину мира, он является мощным фактором воздействия на сознание индивида, изменения в котором детерминируются полученной информацией [Соколова 2006: 4]. Такой эффект достигается именно благодаря одновременной работе зрительного и слухового каналов человека.

О роли и значимости аудиовизуальных опор немало написано в теории и методике обучения иностранным языкам. Так А.Н. Щукин отмечает, что данные средства «...являются эффективным источником обучения благодаря ярко-

сти, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов» [Щукин 2004: 237]. Именно органическое соединение зрительного и слухового ряда, по мнению учёного, обладает ситуативностью и динамизмом изображения, силой впечатления и эмоционального воздействия [там же]. Исследуя применение кино в обучении ИЯ, И.А. Щербакова утверждает, что «...кино, являясь достаточно интенсивным внешним раздражителем, вызывает продуктивную условно-рефлекторную деятельность и, следовательно, является мощным и эффективным средством, содействующим более быстрому и качественному приобретению знаний и навыков» [Щербакова 1984: 75].

На учёте значимости аудиовизуальной природы восприятия основываются современные требования к процессу обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе. Нормативными документами диктуется необходимость использования видеоматериалов. Так в разделе «Аудирование» Примерной программы по ИЯ для среднего (полного) общего образования базового уровня указано, что на данном этапе необходимо «дальнейшее развитие понимания на слух (с различной степенью полноты и точности) <...> содержания аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров и длительности звучания до трёх минут» [<http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>]. Что касается профильного уровня, то здесь требования программы расширяются: учащиеся должны понимать содержание устных диалогов, монологов, теле- и радиопередач не только по знакомой, но и частично незнакомой тематике [там же].

Итак, на старшем этапе обучения ИЯ необходимо применять разнообразные аудиовизуальные средства при работе с учащимися, чтобы задействовать их зрительный и слуховой каналы. Важно также и то, что обучение должно происходить не только на основе знакомого материала, т.к. аудиовизуальная информация «...характеризуется необратимостью и кратковременностью действия, содержит преимущества интерпретативного вызова, который присущ аутентичной коммуникации ... и предполагает спонтанный поиск значимых элементов» [Кашкуревич 1989: 36].

При рассмотрении аудиовизуальной основы иноязычного общения нельзя не остановиться на анализе **особенностей когнитивно-перцептивной деятельности** обучающихся при работе с видео, которые отвечают за восприятие, понимание и интерпретацию полученной по зрительному и слуховому каналу информации межкультурного содержания. Для этого нам представляется необходимым остановиться ретроспективно на основных характеристиках **аудиовизуального метода** обучения с целью выявления его потенциала для формирования МКК обучающихся.

Общеизвестно, что аудиовизуальный метод был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи на французском языке на основе использования аудиовизуальной техники, что обеспечивало неразрывную связь лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических компонентов коммуникации. Изучая взаимодействие наглядности и речи в рамках аудиовизуального метода, К. Маладен отмечал, что изображение является «психологическим мостиком», который даёт возможность легко перейти от понятий на родном языке к понятиям на языке иностранном. Таким образом, изображение помогает понять процесс порождения речи, а речь ориентирует учащихся на правильное зрительное восприятие (цит. по [Гез 2008: 165]). В практических курсах для взрослых были использованы диафильмы и фильмы, которые служили иллюстрацией в учебном процессе, помогали применить уже выученные образцы в новых ситуациях, закрепить приобретенные умения и навыки устной речи, и, что особенно важно, позволяли лучше узнать страну, язык которой изучается.

К сожалению, роль видео была оценена представителями данного метода явно недостаточно. Они отводили более значимую роль слуховому восприятию, нежели зрительному. По их мнению, постепенно в процессе обучения ИЯ «функция изображения изменяется, его значение уменьшается и ... когда слова и контекст сами по себе становятся достаточными для осуществления общения, изображение полностью устраняется из учебного процесса» [там же: 159].

В противовес данной точке зрения в отечественной методике постепенно кристаллизовалась теория обучения аудированию, в рамках которой при работе с аудиоматериалом зрительным опорам отводится особая роль. При этом, по мнению Н.В. Елухиной, важно различать предметную, или изобразительную наглядность, а также жесты и мимику говорящего, которые хотя и не раскрывают содержания речи, но передают эмоциональное отношение говорящего к высказыванию. Наблюдение за артикуляцией подкрепляет слуховые ощущения, и делает восприятие звучащей речи более полным и точным [Елухина 1991: 6]. Об этом также говорит Н.И. Гез, отмечая, что «зрительные опоры, такие как органы речи, жесты, мимика, кинемы и другие подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи» [Методика ... 1982: 216]. В дополнение к сказанному указывается, что «визуально-изобразительная опора важна не только для смыслового понимания, но и для последующей передачи содержания, поскольку «пропускная способность» слухового анализатора во много раз меньше зрительного» [там же: 229].

Таким образом, при оценке роли видео в обучении слуховой рецепции в истории методики сформировалось два возможных подхода. Один усиливал роль слухового восприятия, зрительная наглядность при этом имела вспомогательное значение, и была важна на первых этапах постижения языка и культуры. Второй подход определял равную значимость как слуховой, так и зрительной модальности, которые взаимно поддерживая друг друга, призваны обеспечить эффективность понимания и переработки информации, передаваемой по зрительно-слуховому каналу.

На современном этапе развития методической науки предпочтение отдаётся второму из перечисленных подходов, более того он усиливает свои позиции в связи с усложнением и усилением информационных потоков, в частности СМИ, поступающих для обработки через зрительно-слуховые анализаторы. По мнению современных исследователей, информация, поступающая от СМИ, «представляет собой качественно новый тип, где, в частности, принципиально меняется сочетание зрительного и слухового восприятия» [Стародубцев 2007:

254]. Учёные справедливо отмечают, что традиционная исключительно вербальная форма передачи информации оценивается школьниками как устаревшая и малопривлекательная, что приводит к снижению мотивации учебной деятельности. Напротив, средства массовой информации благодаря применению визуальной и динамичной формы «упаковки», успешно используют возможности аудиовизуальных (экранных) технологий, они, как следствие, обладают большой степенью привлекательности для обучающихся [там же].

Именно видео предполагает неразрывное единство визуального и вербального компонентов. При работе с видео обе системы – зрительная и вербальная – действуют взаимосвязано: «осознание видимого предполагает подключение вербально-понятийного аппарата, а зрительная система обладает поразительной способностью превращать незримое в зримое, визуализировать любые чувственные сигналы» [Розин 2006: 29]. Таким образом, процесс восприятия видео является целостным.

Следует отметить, что в научных целях предпринималась попытка искусственно разделить каналы поступления информации. Так, по мнению Л.В. Пановой, «... в конкретном акте восприятия сложного объекта один из анализаторов – зрительный или слуховой – главенствует» [Панова 2008: 31]. Исследуя особенности восприятия теленовостей, автор указывает на непостоянность доминанты звуко-зрительного восприятия: «она колеблется в зависимости от содержания того или иного эпизода. Основную смысловую нагрузку может принимать на себя тот или иной элемент (зрительный, слуховой) [там же]». Мы осознаем, что для тех или иных исследовательских целей такое разделение может иметь место. Однако придерживаемся точки зрения, согласно которой оба компонента видео – визуальный и вербальный – дополняют друг друга и играют равнозначную роль в процессе восприятия и понимания информации обучающимися. Именно одновременная работа этих двух каналов обеспечивает эффективность освоения учащимися материала видео.

Синтез / интеграция слухового и зрительного в акте восприятия и понимания видеоинформации подтверждается при анализе механизмов когнитивно-

перцептивной деятельности человека, глубоко изученных в ряде психолингвистических работ (В.П. Белянин, И.Н. Горелов, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина и др.). В целом акт восприятия на слух информации и её переработки делится на следующие стадии: 1) стадия восприятия, 2) стадия соотнесения с образом, хранящимся в памяти, 3) стадия узнавания, 4) стадия понимания, 5) стадия переработки.

Рассмотрим данные стадии с двух важных для нашего исследования аспектов:

– с точки зрения подключения видеоряда, сопровождающего слуховое восприятие;

– с точки зрения реализации восприятия на слух и зрительно информации при осуществлении межкультурной коммуникации.

На **первой стадии** происходит восприятие на слух информации об иной культуре. Эффективность восприятия обуславливается применением видео. Зрительно-слуховой синтез обеспечивает снятие психологического напряжения, разгружает память, увеличивает редукцию внутренней речи, организует направленность внимания на конкретное содержание поступающей информации [Черкашина 2003: 44]. Таким образом, видео сопровождение обеспечивает полноту восприятия, необходимую для последующей обработки аудиотекста.

На **второй стадии** происходит сличение воспринятого обучающимися аудио-видео образа с тем, что хранится в их памяти. «Как правило, этот процесс происходит неосознанно, однако, время от времени, он представляет собой осмысленное извлечение из памяти имеющихся знаний и соотнесение их с новой информацией» [Смирнова 1982: 24]. Как представляется, именно видео обеспечивает свернутость операций, связанных с поиском образов, содержащихся в памяти: видео является опорой, обеспечивающей быстроту установления соответствующих аналогий, а это, как очевидно, способствует экономии времени, его высвобождению для производства следующих стадий, составляющих акт восприятия на слух информации.

В случае обнаружения имеющихся аналогий, сличения фактов, поступающих на зрительно-слуховой анализатор, с имеющимися в памяти образами наступает **третья стадия**, ведущая к узнаванию. Её эффективность напрямую зависит от восприятия именно зрительных образов: благодаря своей яркости они легче узнаются с опорой на зрительную память.

Описанные три стадии акта восприятия аудиотекста обеспечивают понимание (**четвертая стадия**). Именно на этой стадии происходит «конструирование контекста культуры, реализующееся через оперирование образами, представленными в когнитивном сознании, подобными тем, которыми располагают партнеры по коммуникации – представители других лингвокультурных общностей» [Кириллина 2006: 27]. Таким образом, осуществляется включение новой информации об иной культуре в когнитивную структуру обучающихся, что приводит к её обогащению.

При реализации межкультурного подхода отличие данной стадии заключается в том, что на этом этапе факты об иной культуре в обязательном порядке соотносятся с родной культурой, «пропускаются» сквозь неё. Обучающиеся осмысливают ценности иного лингвосоциума, оценивают их с позиции родной лингвокультуры. Безусловно, такая перцептивно-когнитивная деятельность сопрягается с рядом существенных трудностей, связанных с подключением разнообразных мыслительных процессов и операций: анализа, синтеза, сопоставления, абстрагирования и пр. А.В. Анненкова отмечает, что необходимо знать и учитывать естественные стадии познавательного процесса, понимать когнитивные закономерности процесса овладения ИЯ. Учащиеся должны присваивать иноязычную картину мира через активное сознательное осмысление различий двух картин – иноязычной и родной – в процессе их сопоставления [Анненкова 2010: 48].

Объективная сложность подобных процедур затрудняет стадию понимания, что увеличивает её трудоёмкость. Но при этом одновременная работа слухового и зрительного каналов, актуализируемых при просмотре видео, способна облегчить протекание данных процессов, препятствовать снижению мотива-

ции и интереса, и, напротив, даже укрепить их. Обучающимся легче «прочувствовать» специфику иной культуры и своё отношение к ней с позиций родной культуры.

Стадия понимания переходит в **пятую стадию** – переработки. Данный процесс представляет собой соединение понятий в языковом отношении информации со знаниями о мире; это умозаключение о содержательной стороне сообщения, пропущенное через предшествующий опыт индивида [Кубрякова 1987]. Происходит оценка обучающимися полученной информации, осознание своего отношения как к новому знанию, так и к имеющемуся.

Осмыслив ценности иного лингвосоциума, учащиеся сопоставляют их с ценностями родной лингвокультуры, выявляют сходства и различия между представителями разных лингвосоциумов. На основе данных сопоставлений обучающиеся прогнозируют интерпретацию явлений родной культуры с позиций представителей иного лингвосоциума. Для этого им необходимо абстрагироваться от принадлежности к родной культуре, чтобы взглянуть на неё под другим ракурсом, в новой для себя роли.

Данная стадия, как и предыдущая, характеризуется сложностью когнитивных операций. На этом этапе когнитивно-рецептивной деятельности осуществляется анализ не только эксплицитно выраженного, но и имплицитного, содержащегося в сознании. Именно поэтому, по словам Н.И. Алмазовой, важным становится моделирование в сознании обучающихся ментальных моделей коммуникации, когнитивных пространств [Алмазова 2003: 22]. Облегчить данную деятельность, снять излишки напряжения, связанного с переработкой информации, способны видеофрагменты, иллюстрирующие общение и взаимодействие представителей разных культур – родной и иной. Только видео способно передать выражение точек зрения собеседников, проявляющееся не только вербально, но и с помощью невербальных средств.

Представим проанализированные нами стадии когнитивно-рецептивной деятельности обучающихся схематически, с маркированием тех

из них, которые приобретают особый характер при использовании межкультурного подхода к обучению (схема 4, стр. 77).

Схема 4.

Стадии зрительно-слухового восприятия информации об иной культуре



Итак, межкультурный подход обуславливает изменение содержания двух из пяти стадий зрительно-слухового восприятия информации, отражающей особенности образа жизни иного лингвосоциума. Успешность их протекания, безусловно, определяется характером аудио- и видеоматериалов. Рассмотрим данные материалы более подробно в связи с их особой функцией – служить средствами формирования межкультурной коммуникативной компетенции школьников старших классов.

Существуют различные источники видеоматериалов, которые могут быть использованы при обучении ИЯ. На современном этапе всё более полное распространение получают информационные и коммуникационные ресурсы, передаваемые посредством Интернета. Сегодня уже ни для кого не секрет, что именно Интернет призван воссоздать на уроках ИЯ модель реального общения. Всё чаще Интернет начинает квалифицироваться как инструмент межкультурной коммуникации. Учёные определяют Интернет как международное многонациональное, кросскультурное общество, основой функционирования которого является **межкультурное взаимодействие** [Гармаева 2008: 77]. «Интернет-среда, являясь местом пересечения множества культур, обеспечивает накопление опыта сотрудничества с представителями разных культур, опыта жизнедеятельности в рамках культурного и социального пространства» [Забродина 2012: 64].

Исследуя всё многообразие Интернет-ресурсов, авторы отмечают, что для более продуктивного использования информации в образовательных и профессиональных целях необходимо использовать специальные **учебные** Ин-

тернет-материалы, направленные на обучение учащихся работать с ресурсами в сети Интернет. Существует немало работ, посвящённых применению в обучении ИЯ различных Интернет-ресурсов (В.Г. Апальков 2008, М.Г. Евдокимова 2002, Е.Д. Кошеляева 2010, Е.С. Петрищева 2011, Е.С. Полат 2002, А.Г. Соломатина 2011, П.В. Сысоев 2008, А.В. Филатова 2005, А.К. Черкасов 2012 и др.).

Нам представляется необходимым дифференцировать данные ресурсы исходя из принципа сочетания в них зрительной и слуховой модальностей. Согласно данному принципу Интернет-ресурсы можно разделить на две основные группы: **мономодальные** и **полиmodalные**. **Мономодальные** Интернет-ресурсы характеризуются подключением только одного канала восприятия информации – зрительного или слухового. Они могут быть использованы для развития отдельных умений обучающихся, например, аудирования или чтения. Что касается **полиmodalных** Интернет-ресурсов, то в них сочетаются оба вида модальности, что предоставляет возможность наиболее эффективного восприятия обучающимися определённой информации, в частности, межкультурного содержания.

Проанализировав различные Интернет-ресурсы, мы пришли к выводу, что большинство из них относятся ко второй группе, то есть являются полиmodalными. Представим примеры таких ресурсов и их сущность в виде таблицы (таблица 9):

Таблица 9.

Содержание полиmodalных Интернет-ресурсов в обучении ИЯ

№	Название ресурса	Сущность
1	Мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook)	Ссылки на текстовые сайты, фотографии, аудио-файлы и видеоклипы , анимационные виртуальные туры и др.
2	Сабдъект сэмпла (subject sampler)	Текстовые и мультимедийные материалы, задания к ним
3	Вебквест (webquest)	Текстовые, аудио- и видеоматериалы проблемного характера

4	Электронно-почтовая группа	Обмен учащихся электронными сообщениями, содержащими информацию графического или мультимедийного характера
5	Блог	Личная страничка в виде дневника или журнала с текстовым материалом, фотографиями, аудио- или видео-записями , ссылками на другие ресурсы Интернет
6	Вики-сервис	Материалы различной тематики (в основном в виде статей), содержащие тексты, фотографии, картинки, аудио- и видеофайлы , ссылки на другие ресурсы
7	Веб-форум	Обмен сообщениями публичного и индивидуального характера на различные темы с использованием текстовой и зрительной информации
8	Доска объявлений	Информация, представленная в виде отдельных блоков, содержащих текст, картинки, аудио- или видеоматериалы , требующих особого внимания
9	Ментальная карта (mind map)	Информация в структурированном виде, с использованием текста (ключевые слова, фразы) и зрительной наглядности
10	Подкаст (podcast)	Аудио- или видеозаписи на различные темы, созданные и размещённые учащимися для дальнейшего использования в учебном процессе

В рамках нашего исследования особую значимость представляют те Интернет-ресурсы, которые а) содержат видеоматериалы, б) способствуют формированию МКК обучающихся. Примером таких ресурсов могут быть подкасты.

Подкасты – один из сервисов Интернета нового поколения Веб 2.0, позволяющий пользователям сети Интернет прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи во всемирной сети [Сысоев 2009]. При этом обучающиеся могут как работать с уже размещёнными в сети учебными подкастами, так и создавать свои собственные подкасты на различные темы. Исследования показывают, что в настоящий момент данный ресурс получил достаточно широкое распространение в обучении ИЯ, в частности, в общеобразовательной школе. Подкасты используют в работе с лексическим материалом, для развития умений аудирования, говорения, а также как наглядный материал при проведении занятий по ИЯ [Соломатина 2011: 68].

Особую роль выполняют подкасты при работе с информацией культурологического содержания. Здесь уместно сослаться на мнение Л.П. Халяпиной,

обозначившей серию умений, которые можно развивать на основе данного сервиса. К ним относятся умения:

- собирать, обобщать, классифицировать, систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию;
- готовить культуроведческие материалы, отражающие культурные и социальные аспекты стран родного и изучаемого языков на родном и иностранном языках;
- выступать в качестве представителя родной страны;
- выступать в качестве культурного посредника между родной и иной культурами, помогая устанавливать культурные контакты, поясняя культурные особенности взаимоотношения представителей разных культур;
- прогнозировать возможные культурные «столкновения», помогая их предотвращать и снимать [Халяпина 2006: 69-70].

Как видно, подкаст – весьма продуктивный сервис для развития страново- и культурно-ориентированных компетенций: лингвострановедческой, лингвокультурологической, социокультурной. Одновременно с этим подкасты, как мы полагаем, способны формировать межкультурную коммуникативную компетенцию обучающихся. Для доказательства данной гипотезы обратимся к конкретным примерам.

Существует немало учебных подкастов, направленных на обучение ИЯ и культуре. Нас интересуют, в первую очередь, англоязычные подкасты. На сайте Британского совета (www.britishcouncil.org) в разделе Britain is Great можно найти небольшие видеоролики о различных аспектах жизни страны: литература, музыка, спорт, образование, окружающая среда, изобретения и др. После просмотра видео учащимся предлагается выполнить различные задания, проанализировать проблему, затронутую в видео.

Анализ имеющихся материалов показал, что их использование нацелено в абсолютном большинстве случаев на формирование лингвострановедческой или социокультурной компетенций, поскольку содержание имеющихся аудиотекстов направлено на присвоение обучающимися фактов о культуре, стране,

обычаях, нравах носителей изучаемого языка. Между тем, данный материал потенциально обладает способностью служить средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции, а значит тех качеств, знаний и умений обучающихся, которые входят в её состав. Так, изучая раздел «Heritage is Great» (Великое наследие) учащиеся старших классов, знакомясь с историческими памятниками Великобритании, способны (при определённой ориентации процесса обучения и используемой технологии) лучше познать свою культуру, и на этой основе, через такое познание погрузиться в глубокий сопоставительный анализ фактов двух культур, в понимание роли и значимости культурного наследия, сохранения национальной идентичности иной и родной страны. Такие когнитивные процессы стимулируют развитие гражданственности, эмпатии и толерантности в ходе межкультурной интерпретации данных понятий (об этом мы писали выше).

При этом, по словам Н.Д. Гальсковой, важно, чтобы учащиеся сравнивали феномены чужой и родной культур, не давая при этом оценки «хорошо и/или плохо», и интерпретировали их как «иное, не такое как у нас, но любопытное и уже понятное» [<http://www.ruscenter.ru/18.html>]. Подобное отношение к иной культуре возможно только при глубоком осознании своей собственной национально-культурной идентичности, которая, как правило, принимается носителями культуры как неосознаваемая данность. Недооценка такой культурологической рефлексии может привести к тому, что ««встреча с самим собой» в условиях межкультурного конфликта может оказаться весьма болезненной» [Сафонова 2006: 160].

Мы кладём в основу наших рассуждений идею о том, что осуществление диалога культур, а значит, формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся может быть обеспечено в условиях **аудиовизуальной деятельности, сопровождаемой мощным Интернет-стимулом, содержащимся в правильно подобранном – межкультурно ценностном – содержании учебного подкаста**. При этом бимодальная (видео + аудио) наглядность, имея особую силу воздействия на процессы восприятия, способна по-

мочь учащимся осознать особенности каждой культуры не посредством их противопоставления друг другу, а, наоборот, с помощью нахождения общих точек соприкосновения.

Примером такого «взаимодействия» культур может стать подкаст, содержащий информацию об Олимпийских играх. На сайте www.youtube.com обучающиеся могут найти видеотрекеры о том, как проходила подготовка к проведению летних Олимпийских игр в Лондоне. Здесь собраны разнообразные сводки новостей, интервью и обзоры по данному вопросу. Всё это помогает учащимся понять значимость данного мероприятия для культуры Великобритании, Лондона, в целом британского национального достояния и самосознания (ментальности) (http://www.youtube.com/watch?v=48lhlh_Qg_s). После этого обучающиеся вовлекаются в событийный ряд зимних Олимпийских игр в г. Сочи посредством специально скомпонованного подкаста на родном языке (<http://www.sochi2014.com/media/video/#!/video=68716>). Школьники смотрят видеотрекеры, демонстрирующие, как проходит подготовка к зимним Олимпийским играм в России, какие трудности возникают в процессе их организации. Сопоставление фактов двух аудио-видео наглядностей позволит обучающимся сделать выводы о том, что есть общего у двух народов, какие факторы их сближают, выявить общие проблемы, включая угрозу терроризма. После просмотра видео на сайте <http://www.youtube.com/watch?v=TbsXUJITa40> ученики смогут выявить наиболее яркие национальные черты характера британцев, которые легли в основу церемонии открытия Олимпийских игр в Лондоне, в том числе их отношении к монархии и действующей королеве Елизавете II. Далее им можно предложить высказать предположения о том, как будет проходить церемония открытия игр в Сочи, какие именно особенности нашей национальной культуры будут представлены в сценарии открытия.

Мощный воспитательный эффект, особенно в области развития эмпатии и толерантности способны иметь подкасты, содержащие материалы о проведении в Англии и России Паралимпийских игр (<http://www.youtube.com/watch?v=Ys5E2YJv75c>).

Итак, подкасты, как яркий образчик интеграции аудио и видео модальности, обладают особой глубиной воздействия на сознание обучающихся, на формирование у них «образа носителя языка» и «образа Я», не как оппозиционных и дистанцированных, а как тесно взаимодействующих в ходе межкультурного диалога. В силу сказанного абсолютно очевидно, что к материалам аудиовизуального характера должны быть предъявлены особые требования. Иными словами, следует выделить определённые принципы отбора видеоматериалов, способствующих формированию МКК обучающихся. Отметим, что мы, опираясь на позицию Б.А. Лapidуса, намеренно используем именно термин «**принцип**» как семантически более весомый, чем другие, имеющиеся в научной литературе термины (например, «критерий») [Лapidус 1986]. Под «**принципами отбора**» понимаются «требования к качеству отбираемых единиц или одновременно к качеству единиц и качественному составу данного минимума в целом» [там же: 31].

Поскольку видео представляет собой разновидность текста, то основой для выделения принципов отбора видеоматериалов может выступать содержание отбора текстов для обучения чтению. Проблема отбора текстов для обучения была рассмотрена учёными главным образом применительно к языковому и неязыковому вузам (Ю.Н. Бузина 2000, И.В. Зайкова 2009, Н.Н. Мирошникова 2003, Л.П. Тарнаева 2000, Фоломкина С.К. 2005, И.И. Халеева 1989, Т.Д. Шевченко 2002 и др.). На основе анализа авторских концепций, а также с учётом специфики нашего исследования (формирование МКК обучающихся, использование Интернет-видео), мы выделяем общие, частные и технические принципы отбора аудиовизуальных текстов, которые могут быть включены в состав подкастов.

Общие принципы отбора видеоматериалов включают в себя универсальные требования к средствам обучения ИЯ, такие как:

- аутентичность;
- содержательная и информационная ценность;
- системность и последовательность;

- тематическое соответствие учебному плану и профессиональной значимости;
- соответствие уровню знаний обучающихся, их возможностей;
- учёт интересов и потребностей учащихся, их жизненного опыта;
- проблемность содержания;
- актуальность и новизна.

Частные принципы отбора видеоматериалов направлены именно на формирование МКК обучающихся, они являются межкультурно обусловленными. Наши предшествующие рассуждения (гл. 1) позволили выявить перечень таких принципов, значимых для данного исследования. К ним мы относим:

1) Адекватность страноведческим реалиям. Данный принцип означает раскрытие в содержании аудиовизуального текста особенностей иной картины мира, иной ментальности, формирующих эмпатическое отношение к «иному», а также отсутствие в тексте стереотипных представлений, потенциально способных вызвать предубеждения относительно культуры страны изучаемого языка. Объективность информации, представленной в видеоматериалах, обеспечивает формирование у обучающихся непредвзятой позиции касательно того или иного вопроса, умений критически оценивать факты вне зависимости от своей культурной принадлежности.

2) Межкультурная ценность. Согласно этому принципу, необходимо отбирать видеофрагменты, которые вызывали бы у обучающихся внутренний мотив осуществления сопоставления особенностей иной и родной картин мира, развивали толерантное отношение к иной культуре в её взаимодействии с культурой родной.

3) Побудительный характер содержания аудиовизуальных текстов. Данный принцип предполагает, что отбираемые тексты должны стимулировать обучающихся к активной мыслительной деятельности, связанной с глубоким осознанием родной действительности, развивать гражданскую позицию учащихся.

4) Образцовый характер аудио-визуальных текстов. Данный принцип предполагает, что отбираемые тексты должны демонстрировать обучающимся примеры корректного межэтнического взаимодействия, которые затем могут быть перенесены ими (обучающимися) в ситуации реальной межкультурной коммуникации. Это касается не только речи, но и правил этикета, невербальных средств общения, которые могут по-разному интерпретироваться в той или иной культуре.

Необходимо отметить, что данные принципы напрямую обусловлены содержанием когнитивно-перцептивного аспекта МКК обучающихся (личностными качествами, знаниями, умениями и навыками), речь о котором шла в предыдущем параграфе нашего исследования. На передний план при отборе выходят не явления страноведческого характера (факт их наличия, концентрация, степень новизны и пр.), а особенности систем ценностей, ментальности и картин мира представителей разных культур, прежде всего, своей и изучаемой.

Технические принципы отбора видеоматериалов связаны с характеристиками самого видео как технического средства обучения. Наиболее важными из них являются:

- качество изображения и звука;
- сочетание аудио и видео составляющих;
- четкость дикции, выразительность интонации говорящих, естественный темп речи;
- возможность разделения видео на отдельные смысловые фрагменты;
- доступность для работы (формат видео, подключение к сети Интернет, скорость соединения);
- режим реального времени, реальной Интернет-коммуникации.

Рассмотрев основные принципы отбора аудиовизуальных текстов, мы заключаем, что первостепенную роль в формировании МКК учащихся профильной школы играют частные – межкультурно обусловленные принципы, в то время как общие и технические принципы являются для них опорой.

Таким образом, мы показали, что видео способно быть средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся профильной школы. Организации данного процесса в рамках элективного видеокурса будет посвящён следующий параграф.

2.2. Элективный видеокурс профильной школы как дидактическая модель межкультурной коммуникации

Проблемы теории и практики межкультурной коммуникации являются в настоящий момент предметом исследования различных гуманитарных наук – культурологии, социологии, психологии, лингвистики и др. Особый интерес данный аспект приобретает в рамках методики обучения иностранным языкам. Применительно к данной научной области ставятся и решаются задачи, связанные с разработкой системы обучения, которая должна способствовать формированию способности обучающихся к участию в диалоге культур – межкультурной коммуникативной компетенции, об основных параметрах которой применительно к профильному уровню общеобразовательной школы мы говорили в предыдущих параграфах нашего исследования (пп. 1.1., 1.2., 2.1.).

Как мы установили, в качестве средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся способно выступать **видео** как интегрированная дидактическая единица, объединяющая в едином формате зрительный и слуховой аспекты речевосприятия. Сделанные на данный момент заключения позволяют выдвинуть предположение о том, что элективный видеокурс может рассматриваться как дидактическая модель межкультурной коммуникации. Для доказательства данной гипотезы в рамках данного параграфа представляется необходимым:

- 1) рассмотреть видеокурс как особую форму организации учебного процесса;
- 2) показать значимость элективного видеокурса в рамках профильного обучения;

3) проанализировать существующие элективные курсы и видеокурсы по ИЯ с точки зрения их направленности на формирование МКК обучающихся;

4) определив сущность дидактического моделирования, выявить основные принципы построения элективного видеокурса как дидактической модели межкультурной коммуникации;

5) разработать требования к элективному видеокурсу как особой форме обучения межкультурной коммуникации.

Термин «**видеокурс**» был предложен М.В. Ляховицким для обозначения применяемых в учебном процессе аудиовизуальных средств обучения, имеющих структурные и содержательные особенности и предусматривающих одновременное зрительное и слуховое восприятие учебного материала [Ляховицкий 1981]. В настоящий момент ядро значения данного термина определённым образом изменилось. Например, в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» видеокурс определяется как «учебное пособие, созданное как средство обучения языку и представляющее собой изображение, записанное на видеоплётку с помощью видеокамеры» [Новый словарь ... 2009: 37]. Из этого определения следует, что акцент при формулировке понятия делается на статусе видеокурса в методической системе (как одного из особых средств обучения), в то время как не акцентируется приоритетное ядро значения данного уникального средства – интеграция видео и слуховой наглядности. Между тем, именно синергия этих двух модальностей позволяет выделить особый статус видеокурса как специфического средства обучения.

Общепризнанными являются функциональные возможности видеокурса, перечисленные ещё в середине XX века в эпоху пристального внимания к видео как средству обучения. Так, А.А. Степанов отмечает следующие возможности видеокурса на занятиях: создание благоприятных условий для системной работы мозга; повышение мотивации обучения; стимулирование творческой активности учащихся; обеспечение концентрации и устойчивости внимания; выявление большей ёмкости и прочности запоминания материала учащимися; вклю-

чение реципиента в сообщении [Степанов 1973]. Причем по сравнению с кино видеокурс обладает большими дидактическими возможностями на уроках, он оказывает более сильное воздействие на обучающихся. Данное отличие объясняется тем, что видеокурс – «это не просто демонстрация зрительного образа, а система педагогического использования видео, которое должно обязательно включать в себя не только техническое, психологическое, но и организационно-методическое обеспечение учебного процесса» [Кузнецов 1982: 92]. При использовании видеокурса происходит изменение содержания и формы учебной информации, перестройка учебной коммуникации, расширяется дидактический инструментарий преподавателя, усиливается информативность учебного процесса [Там же].

Одновременно с признанием классического подхода к интерпретации термина «videokurs», к выявлению его вневременных дидактических возможностей в настоящее время видна тенденция к конкретизации видеокурса как **образовательной технологии**. Вот, как формулирует данное понятие Т.А. Хрузина: «Видеокурсы — это сборники обучающих видеоуроков, которые представляют собой чёткую, последовательную и пошаговую структуру и являются авторским руководством, систематизированным в единый комплекс с целью поделиться практическими и теоретическими знаниями по теме, разделу или всей дисциплине» [Хрузина 2012: 307]. Легко увидеть акцент, сделанный автором на «технологизации» видеокурса, придания ему чёткой структуры, статуса обучающего алгоритма действий субъектов образовательного процесса.

Кроме того, в настоящее время предпринимаются попытки разграничить понятия «кино» и «videokurs». Х.М. Фазылянова выделяет следующие отличительные признаки видеокурса. Он является не только искусством, но и средством подачи информации, средством обучения, отражает репортажное изображение действительности, и характеризуется документальностью жанра. Видеокурс способен не только передавать информацию, но и управлять её усвоением. Он обеспечивает ощущение реального времени, эффект соучастия. Кроме того, видеокурс характеризуется большой информативной ёмкостью, сочетанием с

другими видами наглядности и разнообразием художественных приёмов и средств [Фазылянова 2006: 112].

Что касается применения видеокурса в современном обучении ИЯ, то здесь учёные отмечают его (видеокурса) особую роль для активизации речемыслительной деятельности обучающихся в процессе овладения языковым материалом посредством моделирования соответствующих речевых ситуаций. Это способствует нацеливанию учащихся на достижение знаний о культуре изучаемого языка, сравнению полученных знаний с опытом коммуникативного поведения в своей этнокультуре, что в дальнейшем поможет формированию межкультурной коммуникативной компетенции [Барышникова 2013: 21].

Итак, видеокурс, несмотря на относительно долгую историю своего исследования в рамках методической науки, до сих пор является предметом пристального внимания учёных. Связано это, во-первых, с необычайными потенциальными возможностями данного средства обучения, во-вторых, с несоизмеримо большей (по сравнению с прежними временами) привлекательностью видеоинформации для подрастающего поколения (об этом мы подробно говорили в п. 2.1). Следовательно, созданы все условия для того, чтобы ставить вопрос о том, что видеокурс способен и призван воплотить в организационных образовательных параметрах методическую идею, связанную с обучением старших школьников межкультурной коммуникации, причём с той моделью обучения, которая является для обучающихся естественной и максимально привлекательной средой.

Потенциальные резервы и возможности данной среды существенно повышаются в условиях применения видео в структуре **элективных курсов**, специальным образом ориентированных на погружение обучающихся в естественный процесс межкультурного диалога. Аргументируем сказанное.

Как указано в Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, профильное обучение – это «средство **дифференциации и индивидуализации** обучения, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать ин-

тересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» (выделено нами – А.Б.) [Концепция...2002: 3].

В исследованиях И.Л. Бим профильное обучение иностранному языку рассматривается как многоярусная система, гибкая и вариативная (благодаря различным возможностям специализации, привлечению модулей, элективных курсов и др.), открывающая старшеклассникам большие возможности для выстраивания **индивидуальных программ обучения** в зависимости от того, как они хотят использовать иностранный язык в своей дальнейшей деятельности (выделено нами – А.Б.) [Бим 2007].

Формирование системы профильного обучения предполагает необходимость организации **курсов по выбору**, которые формируют профиль обучения на старшей ступени школы и одновременно подчиняются ему. Именно элективные курсы (далее – ЭК) являются средством индивидуализации в рамках профильного обучения, т.к. они «в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от своих интересов, способностей, последующих жизненных планов и ... «компенсируют» во многом достаточно ограниченные возможности базовых и профильных курсов в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей старшеклассников» [Головачёва 2010: 79].

Анализ работ учёных показал, что помимо повышения качества обучения предмету элективные курсы в рамках профильного обучения в общеобразовательной школе выполняют ряд функций. Такие курсы:

- являются средством самоопределения личности старшеклассника (Н.А. Жокина, Н.Б. Федорова);
- служат удовлетворению специфических познавательных интересов школьников (Н.И. Проханова);
- обеспечивают формирование субъектной позиции старшеклассников (Ю.А. Артемьева);

– развивают творческий потенциал старшеклассников (И.Ю. Игнатьева).

Как видно, на передний план выдвигается не столько образовательная, сколько развивающая и воспитательная роль элективных курсов, в центре внимания которых находится личность старшеклассника, его индивидуально своеобразные интересы и потребности. Преимущества элективных курсов состоят в том, что они учитывают различия между обучающимися, т.к. каждый из них имеет возможность выбрать тот курс, который представляет для него профессиональный и личный интерес. При этом выбор обучающихся является не случайным, а обоснованным. Для этого нужны три условия:

1) возможность учащихся заранее ознакомиться с программой курса (желательно «ученическим» вариантом программы);

2) представление учащихся о разных возможностях предлагаемого курса (образовательные результаты, возможность самореализации, образовательная технология);

3) чёткое осознание учащимися своих интересов, планов и проблем (результат предпрофильной подготовки) [Элективные курсы ... 2004: 6-7].

Одновременно с этим учёные отмечают, что «набор предлагаемых курсов должен иметь вариативный характер, их количество должно быть «избыточным», чтобы у ученика была возможность реального выбора» [Жокина 2007: 27]. Вариативное разнообразие ЭК отражено в различных их классификациях, разработанных применительно к общеобразовательной школе (И.Л. Бим 2007, А.Г. Каспржак 2004, А.А. Кузнецов 2002, В.А. Орлов 2003 и др.). Анализ имеющихся данных позволяет заключить, что в целом авторы выделяют следующие виды ЭК:

1. Предметные курсы:

а) школьные курсы – курсы по предметам, входящим в базисный учебный план;

б) профессионально-ориентированные курсы — курсы, которые знакомят обучающихся с разнообразием и основами профессий в выбранной сфере;

в) общекультурные курсы — курсы, направленные на удовлетворение познавательных потребностей не связанных с профессиональными или образовательными планами обучающихся.

2. Межпредметные курсы — курсы, которые интегрируют содержание нескольких дисциплин, помогают обучающимся установить тематические, понятийные межпредметные связи, комплексно ознакомиться с каким-либо явлением или процессом.

Для иноязычного образования И.Л. Бим предлагает 3 основных вида ЭК:

- 1) ЭК, имеющие профильную предметную направленность;
- 2) ЭК, где ИЯ является средством изучения другой предметной области;
- 3) ЭК прикладной направленности (Бим 2007: 51-52).

В рамках филологического профиля приобретают значение ЭК, направленные на углубление уровня владения ИЯ. Такие курсы делятся на следующие подгруппы:

- а) языковые (углублённое изучение лексики, грамматики);
- б) речевые (совершенствование умений чтения, письма, аудирования, говорения);
- в) коррекционные (восполнение «пробелов»);
- г) подготовка к ЕГЭ [Россинская 2009: 86].

Приведённые выше классификации позволяют заключить, что в литературе сильна традиция, согласно которой акцент в специализированном обучении ИЯ делается на совершенствование (коррекцию) какого-то одного объекта овладения: либо языкового аспекта, либо речевого аспекта, либо профессионально ориентированного аспекта, либо подготовку к ЕГЭ. По сути, мы можем констатировать, что роль и назначение элективных курсов в общеобразовательной школе, судя по мнению авторов, заключается в совершенствовании какого-то из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, являющейся целью обучения ИЯ. Анализ данных подходов позволяет нам заключить, что в таком целевом предназначении элективные курсы не выполняют тех функций, которые на них возложены (см. выше) – функцию воспитания, развития, обес-

печения индивидуальных познавательных потребностей обучающихся. Тем самым, при конкретизации специфики элективных курсов различными авторами происходит выхолащивание главного назначения данной организационной формы, что, как видится, недопустимо. Элективные курсы не могут быть столь узко очерченными, ориентированным на достижение лишь сугубо практических, прагматических целей, связанных с компенсацией недостатков в обучении, восполнении пробелов.

Небезынтересно в этом контексте привести мнение Е.С. Орловой, исследовавшей современный потенциал элективных курсов. Как пишет автор, «возникшая потребность в изучении иностранного языка как средства межкультурного общения особенно ощутима в тех профессиях, где владение иностранным языком используется как средство реализации конкретной практической деятельности (гид-переводчик, менеджер по туризму и др.). В связи со снижением интереса к чисто филологическим профессиям (учитель, лингвист и др.) встала проблема пересмотра содержания обучения за счёт его частичной модификации, а также с помощью элективных курсов» [Орлова 2009: 215]. Сказанное означает, что назначение элективных курсов в обучении ИЯ расширяется: они призваны выполнять не только образовательную роль (совершенствование уровня владения ИЯ), но и профессионально-ориентирующую функцию, имеющую практическое значение для обучающихся в будущем. Недостаточно просто углублённо изучать ИЯ, необходимо показать учащимся возможность применения полученных знаний в реальном общении – как в профессиональном, так и в личном.

Как мы доказали выше (см. глава 1), при обучении ИЯ на старшей ступени обучения на передний план выдвигается подготовка учащихся к успешной межкультурной коммуникации в рамках выбранного профиля. Это подразумевает, прежде всего, развитие личностных качеств обучающихся, таких как, эмпатия, гражданственность и толерантность (см. п. 1.2.) на основе уже сформированного у обучающихся языкового опыта. Таким образом, можно утверждать, что иностранный язык становится на данном этапе не столько целью

обучения, сколько средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

В настоящий момент для профильной школы существует немало элективных курсов и видеокурсов по ИЯ различной направленности. Рассмотрим данные курсы с точки зрения возможности формирования МКК обучающихся. В первую очередь необходимо рассмотреть элективные курсы, рекомендованные Министерством образования и науки РФ для использования на старшей ступени общего образования.

1. Элективный курс **«Культуроведение Великобритании»** («British Cultural Studies») (2010), разработанный В.В. Сафоновой, согласно пояснительной записке, направлен на удовлетворение коммуникативных потребностей учащихся в межкультурном общении, развитие умений учащихся сопоставлять культурные факты и явления на иностранном языке, умения представлять свою страну с учётом особенностей её культуры (Сафонова 2010). Соглашаясь с позицией автора, мы не можем не отметить, что рекомендованное тематическое планирование курса свидетельствует о **доминировании** культуры Великобритании при его изучении, в то время как родной культуре придаётся небольшое значение. Можно выделить лишь несколько тем курса, направленных на сопоставительный анализ британской и российской культур: «Британская литература в русских переводах», «Британские пьесы на российской сцене», «Культуроведческие аспекты вежливого поведения иностранца в англоязычной среде». Таким образом, можно сделать вывод о том, что данный элективный курс способствует формированию социокультурной, а не межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

2. Другой элективный курс - **«Культуроведение США»** («American Cultural Studies») (2005), предложенный В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым, имеет следующие цели:

– формирование у учащихся представления о культурном разнообразии как о норме сосуществования культур в современном поликультурном мире;

- принятие учащимися диалога культур в качестве философии сосуществования в современном поликультурном мире;
- развитие у учащихся социокультурных стратегий для установления и поддержания межкультурного контакта в духе мира, в контексте диалога культур;
- формирование общепланетарного мышления учащихся посредством определения своего места в спектре культур;
- развитие бикультурных умений учащихся при работе со справочной литературой на русском и английском языках, а также литературой билингвального характера [Сафонова 2005: 10-12].

Авторы предлагают проводить в ходе работы над ЭК противопоставления и обобщения при сравнении фактов, явлений культуры, событий в культурной жизни США и России, культуроведческие викторины на материале культур англоязычных стран и России, обсуждение культуроведческих аспектов жизни людей США и России [Там же]. Анализ содержания данного ЭК показывает, что, к сожалению, несмотря на присутствие в его концепции идеи взаимодействия культур в данном ЭК, доминантой все же остаётся культурное наследие США в его различных аспектах, а также восполнение некоторых пробелов в уровне владения ИЯ.

3. Ещё один элективный курс для старшей ступени обучения под названием «Гид-переводчик» («Guide Interpreter») (2002) разработан Е.Н. Солововой. Материалы данного курса ориентированы на увеличение объёма знаний о своей стране и стране изучаемого языка, осознание учащимися значимости отечественной культуры и её вклада в мировую культуру. Данный курс носит компаративный характер: в нём анализируются исторически сложившиеся связи России со странами Западной Европы и Востока [Соловова 2002]. Так, в разделе «Основные вехи средневековой истории России в сравнении с историей Европы» обучающимся предлагается сравнить особенности устройства русских и европейских городов, роль замков и кремлей в русской и западноевропейской культурах. Задания такого типа дают обучающимся возможность осознать осо-

бенности каждой культуры не посредством их противопоставления друг друга, а с помощью нахождения общих точек соприкосновения.

При всём, безусловно, позитивном потенциале данного ЭК, мы не можем не отметить, что в данном ЭК проблеме взаимодействия родной и иной культур внимания уделено явно недостаточно. Основной задачей курса является ознакомление учащихся с основами работы переводчика и развитие речевых умений и навыков перевода, нежели сопоставление русской и западноевропейской культур и осмысление причин их сходств и различий. Специальным образом не развивается гражданская позиция обучающихся как представителей родной культуры, их национальная идентичность.

Анализ трёх основных элективных курсов по ИЯ для старшей ступени обучения в общеобразовательной школе показал, что они не нацелены непосредственно на формирование у обучающихся МКК, т.к. в их содержании именно иная культура является доминирующей, в то время как родная выступает лишь в роли опоры. В первых двух курсах на передний план выдвигаются лингвострановедческие и социокультурные знания об иной культуре, а в третьем – навыки перевода информации, связанной с родной культурой. Лишь некоторые элементы данных ЭК являются межкультурно значимыми. Сделанный вывод говорит о необходимости поиска других возможностей формирования МКК учащихся профильной школы.

Такая возможность частично предоставляется, на наш взгляд, в рамках элективного курса по страноведению Великобритании и США для старшей школы «**Intercultural Issues**» (2004), разработанного И.М. Шеиной и В.А. Крючковым. Основной целью данного курса является «формирование способности понимать и интерпретировать особенности чужой и собственной культур в их различных проявлениях, что позволит обеспечить эффективность коммуникации и адекватное поведение в контексте межкультурного взаимодействия» [Элективные курсы ... 2004: 91]. В тематическом планировании курса представлены вопросы, сформулированные в виде культурно значимых проблем, таких как: «Дом и семья», «Личность и взаимоотношения с окружающими»,

«Кросс-культурный взгляд на глобальные проблемы», «Понимание различий в поведении», «Узнавание культурных образов» и др. Заметим, что данные темы не привязаны к какой-то определённой нации и культуре, а являются универсальными, основанными на принципе «всепроникающего культурного контекста» [Там же: 93]. В качестве источников для работы с той или иной темой авторы предлагают использовать газеты, журналы, художественную литературу, фильмы, материалы Интернета и т. п.

Наш анализ концепции авторов показал, что, к сожалению, несмотря на свой межкультурный потенциал, данный ЭК недостаточно детально разработан. Авторы предлагают список наиболее актуальных тем для обсуждения и общие рекомендации по работе над ними, но, при этом, не предоставляют конкретных методических требований к построению данного курса. Кроме того, курс ориентирован на ознакомление в основном с фактами и явлениями культуры Великобритании и США, родная культура при этом не является самоцелью, она является лишь средством постижения иной картины мира (иных картин мира).

В рамках нашего исследования необходимо выделить основные дидактические принципы построения инновационного элективного курса как **модели межкультурной коммуникации**. В этой модели особая роль должна отдаваться «двуязычным» Интернет-материалам: в учебном пространстве, воссоздающем параметры межкультурной коммуникации, должны сосуществовать тематически единообразные (но не переводные) видеоматериалы как на иностранном (английском), так и на родном (русском) языках. Именно в этих двух посылах нам видится новизна курса, его инновационный образовательный потенциал.

Для достижения данной цели нам необходимо, прежде всего, выявить сущность **дидактического моделирования** как одного из основных принципов образовательного процесса. Наш анализ показал, что дидактическое моделирование рассмотрено учёными с позиций общих методологических основ данного феномена (С.И. Архангельский 1974, В.В. Краевский 1982, В.С. Леднев 1991 и

др.), а также в работах по моделированию и проектированию содержания и технологий обучения специалистов в высшей школе (В.П. Беспалько 1989, Ю.С. Руденко 2001, В.М. Соколов 1997 и др.). Как следует из источников, дидактическое моделирование – это «система действий, которая обеспечивает адекватное усвоение (понимание) моделируемых свойств, связей и отношений познавательного преобразуемого объекта (природного или социокультурного)» [Зязюн 1997: 47]. Дидактическое моделирование «сводится к приведению в соответствие знаниевой компоненты потребностям субъекта образования в способах деятельности для решения конкретной проблемной задачи», что достигается «с помощью взаимопроникающего объединения разных способов систематизации и классификации информационных элементов содержания образования» [Русова 2000: 7].

Исходя из данных положений, можно заключить, что благодаря дидактическому моделированию можно проектировать образовательный процесс таким образом, чтобы он соответствовал потребностям и интересам обучающихся, их социальным запросам. Путём моделирования «можно воспроизвести не только статику, но и динамику дидактического процесса, ведь <...> наличие научно обоснованной модели учебного процесса позволяет прогнозировать его развитие» [Спирина 2012: 319].

Элективный видеокурс как дидактическая модель межкультурной коммуникации должен быть нацелен на формирование МКК старших школьников путём реализации профессиональных и личностных потребностей учащихся. Для этого необходимо выделить **концептуальные основы** построения обучения в рамках элективного видеокурса, нацеленного на формирование МКК обучающихся (далее для краткости – ЭВК_{МКК}). С точки зрения данных, полученных нами на предыдущих этапах нашего исследования, мы можем констатировать, что ЭВК_{МКК} должен базироваться на следующих главных основаниях:

- профориентационная направленность;
- индивидуально-личностная направленность;
- межкультурная направленность;

- избирательность обучения;
- использование Интернет-видео (в форме видеоподкастов) как основного средства погружения в профориентационную межкультурную личностно значимую среду;
- оптимальность сочетания зрительной и слуховой модальности;
- наибольшая активизация перцептивно-когнитивного аспекта межкультурной коммуникативной компетенции.

С точки зрения данных концептуальных оснований, моделирование элективного видеокурса для профильной школы, отражающее специфику подлинного межкультурного общения, должно базироваться на следующей совокупности принципов обучения¹:

1. Принцип субъектной позиции обучающегося как субъекта МКК.

Индивидуализация обучения в рамках ЭВК не должна ограничиваться только возможностью выбора учащимися того или иного курса. Исследуя проблему самоопределения старшеклассников, Ю.А. Артемьева отмечает недостаточную развитость их субъектной позиции, низкий уровень сформированности свободы выбора, недостаточную способность принимать решения, основываясь на результатах самопознания и самоанализа [Артемьева 2009]. Учёный утверждает, что «обучение может быть эффективным только тогда, когда оно строится на методах и формах, инициирующих деятельность самого обучаемого, служит непосредственно развитию его субъектности» [Там же: 252]. Следовательно, необходимо применение в рамках ЭВК_{МКК} принципа субъектной позиции обучающегося. Данный принцип предполагает активное участие старшеклассников в построении самой программы курса, выбора тем изучения, видов и форм деятельности, создания архитектоники видеокурса. Для этого перед началом работы над курсом желательно провести анкетирование, беседу с учащимися. Это поможет организовать процесс обучения так, чтобы он наиболее полно отвечал

¹ Мы, безусловно, принимаем во внимание априорные принципы обучения: как общедидактические (системности, научности, наглядности, активности, систематичности и др.), так и методические (коммуникативности, опоры на родной язык и родную культуру, дифференцированного обучения и пр.).

как индивидуально-личностным интересам, так и профессиональным потребностям учащихся как субъектов обучения.

2. Принцип избирательности (элективности). Данный принцип обусловлен самой спецификой ЭВК_{МКК} как курса, который предусматривает процедуру выбора обучающимися концепции предмета, предпочтение его другим дисциплинам, альтернативным. Сказанное предполагает, что содержательная специфика курса по выбору должна быть прозрачной, понятной и максимально адаптированной для восприятия обучающимися, для формулирования их оценочных суждений ЭВК_{МКК}. Данный принцип предполагает, тем самым, отбор наиболее мотивированных обучающихся, ориентированных на межкультурные сопоставления, испытывающих потребность в аналитической, исследовательской деятельности, имеющих соответствующие склонности и качества личности (о них мы говорили выше). С этой целью перед началом ЭВК_{МКК} необходимо предложить обучающимся разнообразные «межкультурные задачи», которые помогут определить, насколько школьники открыты для сопоставления культур. Например, обучающиеся должны прочитать текст о традиции «5 o'clock tea» («Чаяпитие в 5 часов») в Великобритании и подумать, как данная традиция представлена в русской культуре, каковы её особенности. Такие задания покажут способность обучающихся проводить сопоставительный анализ культурных реалий и их интерпретацию.

3. Принцип межкультурной направленности. Согласно данному принципу все видеоматериалы и работа с ними должны побуждать учащихся к сознательному сопоставлению особенностей иной и родной картин мира, развивать гражданскую позицию учащихся, способствовать осознанию ими своей культурной идентичности. Необходимо использовать такие видеоресурсы, которые содержат в себе объективную информацию и демонстрируют обучающимся примеры корректного межэтнического взаимодействия (культура речи, правила этикета, невербальные средства общения и др.). Всё это ведёт к формированию непредвзятой позиции учащихся и моделирует реальную межкультурную коммуникацию.

4. Принцип «Интернет-компетентностной направленности». Дж. Сандерс выделяет в своём исследовании четыре основных умения, необходимые учащимся для успешного Интернет-обучения:

1) Запрос (Enquiry) – умение находить, собирать и оценивать информацию в Интернете для её дальнейшего применения;

2) Совместная работа (Participation) – умение общаться и делиться найденной информацией, работать в сотрудничестве онлайн для достижения определённой цели;

3) Продуктивность (Production) – умение производить новые Интернет-ресурсы и выкладывать их в онлайн для всеобщего пользования;

4) Цифровая грамотность (Digital literacy) – понимание явлений безопасности, защиты и приватности Интернет-материалов, уважение прав собственности, соответствие правилам и нормам (переведено нами с англ.) [Sanders 2009: 341].

Данный принцип позволяет обучающимся находить нужные подкасты, содержащие видеоматериалы межкультурного характера, оценивать их с точки зрения взаимодействия иной и родной культур, а также создавать собственные подкасты на ту или иную тему и делиться ими с другими людьми. Всё это способствует внедрению обучающихся в реальную Интернет-коммуникацию.

5. Принцип обеспечения оптимальной зрительно-слуховой модальности. Как было отмечено в предыдущем параграфе нашего исследования, видео имеет большой потенциал в процессе обучения ИЯ. Наличие визуального компонента улучшает качество восприятия информации учащимися и повышает их мотивацию в обучении. При этом, как отмечают зарубежные учёные (P. Arthur, I. Baltova, C. Canning-Wilson), зрительную наглядность нужно использовать правильно. Видео «должно быть воспринимаемым и уместным (соответствовать изучаемой проблеме). Визуальный компонент должен демонстрировать обоснованное суждение и усиливать понимание, повышать сенсорную остроту и иллюстрировать тот или иной аспект изучаемого языка» [<http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>]. Иными словами, если зрительная

наглядность не соответствует определённым требованиям, то её применение в обучении ИЯ будет неэффективным. Так, в результате эмпирических исследований, учёные заключают, что «при длительном использовании визуального компонента, без наличия аудио сопровождения концентрация внимания учащихся заметно сокращается. <...> Просмотр видео должен происходить по частям, а не целиком, иначе визуальный компонент может отвлекать учащихся от понимания основного содержания, а также аудио-сопровождения» [там же]. Таким образом, видео должно грамотно сочетать оба компонента – визуальный и вербальный, чтобы наиболее полно активизировать когнитивно-перцептивную деятельность обучающихся по восприятию информации межкультурного содержания.

Указанные принципы, группируясь, создают целостную основу для создания видеокурса межкультурно ориентированного характера. Базируясь на данных принципах, мы формулируем **требования** к такому курсу как особой форме обучения межкультурной коммуникации.

1. Содержание видеокурса должно опираться на учебный план (на компоненты содержания обучения) и обеспечивать достижение целей, предусмотренных для профильной общеобразовательной школы. При выдвигании данного требования мы утверждаем, что содержательно и организационно межкультурно ориентированный видеокурс должен сопровождать¹ основной курс иностранного языка и повышать качество подготовки к выпускной аттестации по предмету – единому государственному экзамену. Усиление видеообучения, несомненно, способствует развитию перцептивных умений обучающихся (в области аудирования, чтения), что позволит выполнить задания соответствующих разделов ЕГЭ, а впоследствии, при необходимости, успешно сдать международные экзамены (FCE, IELTS, TOEFL и др.), в том числе, профессионального характера. Что касается продуктивных умений в области говорения и письма, то они также развиваются в рамках ЭВК_{МКК}. Продуктивная уст-

¹ Здесь под **сопровождением** мы понимаем «то, что сопровождает какое-либо явление или действие» [Ожегов 1989: 600], «сопутствует кому-чему-нибудь» [Ушаков 2011: 544].

ная и письменная речь используется в курсе как средство для определения качества понимания межкультурных особенностей видеоматериала и в проектно-исследовательской работе.

2. Содержание курса, его структура, используемые видеоматериалы должны соответствовать специфике межкультурной коммуникации и в учебных условиях моделировать её. ЭВК должен быть направлен не только на получение обучающимися знаний об иной культуре и сопоставление их с ценностями культуры родной. В рамках данного курса учащиеся становятся посредниками между культурами, способными объективно и непредвзято оценивать видеоматериалы различной тематики. Целью обучения в рамках курса должно быть не противопоставление культур, а нахождение точек соприкосновения, формирование толерантного отношения к разным культурам. Все видеоматериалы курса и задания к ним должны побуждать старшеклассников к сопоставительному анализу культурных ценностей с различных позиций и точек зрения. Именно это поможет обучающимся глубже осознать уникальность родной культуры в её взаимодействии с другими культурами в рамках мирового пространства.

3. Курс должен иметь понятный для школьников формат с тем, чтобы обеспечить адекватный отбор тех из них, кто имеет соответствующую мотивационную ориентацию. Отбор для обучения должен проводиться в строгом соответствии с личностными пристрастиями и интересами школьников. Если школьники не заинтересованы в расширении своей картины мира и не способны осознавать и выявлять особенности родной культуры в её взаимодействии с культурой иной, то их обучение в рамках данного курса не будет эффективным. ЭВК_{МКК} предназначен только для тех обучающихся, кто испытывает потребность в сопоставлении разных культур, кто склонен к формированию межкультурной коммуникативной компетенции, что является целью данного ЭВК.

4. Курс должен быть построен в строгом соответствии требованиям адекватного обеспечения зрительно-слуховой модальности. Целесообразно

использовать видеоматериалы, которые можно разделить на смысловые фрагменты. Это поможет повысить концентрацию внимания учащихся при работе с видео, а также обеспечит наибольшую полноту понимания обучающимися информации межкультурного содержания, поступающую как посредством аудирования, так и через зрительный канал восприятия. Некоторые учёные предлагают использовать задания, когда два канала разделяются: просмотр видео без звука или аудирование без видео-сопровождения. На наш взгляд, аудио и видеоряд должны «работать» параллельно, создавая целостную картину восприятия.

5. Материалы курса должны обладать такими качествами, как актуальность, новизна, проблемность и достоверность. Необходимо, чтобы видео отражало наиболее значимые для школьников аспекты современного мира: политика, спорт, образование, культура и др. Это значит, что содержание ЭВК_{МКК} является «динамичным»: оно наполняется именно теми материалами, которые являются наиболее актуальными в настоящий момент. Важно, что копилка ЭВК_{МКК} должна постоянно обновляться «свежими» материалами. Видеофрагменты проблемного характера стимулируют речемыслительную деятельность обучающихся, побуждают их к самостоятельному поиску различных Интернет-видео, которые, на их взгляд, наиболее полно иллюстрируют заданную проблему. При этом учащиеся должны уметь определять межкультурную значимость того или иного найденного ими материала, его образовательную ценность в рамках поставленной задачи. Необходимо также использовать только достоверные источники, предоставляющие истинную и проверенную информацию (сводки новостей, программы, интервью со специалистами и т.д.).

Исходя из данных требований, элективный видеокурс в профильной школе способен моделировать реальную межкультурную коммуникацию посредством Интернет-видео и формировать тем самым межкультурную коммуникативную компетенцию обучающихся. В следующей главе нашего исследования будет рассмотрена технология формирования данной компетенции в ЭВК.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В целях доказательства того, что элективный видеокурс профильной школы является особой формой организации процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в главе были рассмотрены основные направления исследования визуально-вербальной модальности в различных науках (философии, психологии, психолингвистике, лингвистике и методике обучения иностранным языкам), в результате чего доказана необходимость совмещения зрительного и слухового анализаторов и подтверждена их равнозначность для эффективности применения видео в обучении.

С целью конкретизации особенностей эффективного восприятия аудиоматериала изучены пять основных стадий восприятия на слух информации: 1) восприятие, 2) соотнесение с образом, хранящимся в памяти, 3) узнавание, 4) понимание, 5) переработка. В работе приведены доказательства, что применение видеоматериалов облегчает протекание данных стадий и придает последним двум из них межкультурную направленность, отражая особенности образа жизни иного лингвосоциума.

Установлено, что Интернет является источником разнообразных ресурсов, которые содержат видеоматериалы и могут способствовать формированию межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. Среди учебных Интернет-ресурсов были выбраны подкасты, которые благодаря совмещению аудио и визуальной модальности, обладают особой глубиной воздействия на сознание учащихся, на формирование у них «образа носителя языка» и «образа Я», не как оппозиционных и дистанцированных, а как тесно взаимодействующих в ходе межкультурного диалога.

В главе выделены основные принципы отбора видеоматериалов, способствующих формированию МКК обучающихся: общие, частные и технические. Определяющую роль среди них играют межкультурно обусловленные частные

принципы: адекватности страноведческим реалиям, межкультурной ценности, побудительного и образцового характера содержания аудиовизуальных текстов.

В целях изучения оптимальных условий для применения Интернет-видео в учебном процессе был исследован элективный видеокурс как форма организации учебного процесса и показана его значимость в рамках профильного обучения. Доказано, что элективный видеокурс должен быть нацелен на обучение старших школьников межкультурной коммуникации. При этом в центре внимания находится личность старшеклассника, его индивидуально своеобразные интересы и потребности. Помимо образовательной роли элективный курс призван выполнять и профессионально ориентирующую функцию, имеющую практическое значение для обучающихся в будущем. Таким образом, иностранный язык становится не столько целью обучения, сколько средством формирования МКК старшеклассников.

Анализ имеющихся элективных курсов для профильной школы показал, что они либо не нацелены непосредственно на формирование у обучающихся МКК (в их содержании именно иная культура является доминирующей, в то время как родная выступает лишь в роли опоры), либо не снабжены методическими требованиями к их построению.

Элективный видеокурс как дидактическая модель межкультурной коммуникации должен быть нацелен на формирование МКК старших школьников путем реализации профессиональных и личностных потребностей учащихся. Моделирование элективного видеокурса для профильной школы, отражающее специфику подлинного межкультурного общения, должно базироваться на следующей совокупности принципов обучения: субъектной позиции обучающегося, избирательности (элективности), межкультурной направленности, Интернет-компетентностной направленности, обеспечения оптимальной зрительно-слуховой модальности. На основе данных принципов формулируются требования к построению элективного видеокурса профильной школы, способного моделировать реальную межкультурную коммуникацию посредством Интернет-видео и формировать, тем самым МКК обучающихся.

Глава 3.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЭЛЕКТИВНОМ ВИДЕОКурсе ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Система формирования межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников посредством элективного видеокурса

Создаваемая нами система организации ЭВК «**Visualizing Cultures**»¹ в профильной школе базируется на положениях **системно-структурного подхода** к обучению (В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, И.Л. Бим). При этом мы принимаем точку зрения И.Л. Бим о том, что система – это «совокупность элементов, связанных между собой» [Бим 1977: 6], а подсистема ИЯ как учебного предмета включает в себя цели, содержание, принципы, методы, средства обучения, а также сам учебно-воспитательный процесс. В свою очередь структура представляет собой «внутреннее устройство системы, обусловленное её функцией и характеризующееся наличием прочных связей между элементами системы, обеспечивающих её устойчивость и целостность» [там же: 7]. Базируясь на данных постулатах, мы включаем в системно-структурную организацию ЭВК:

- (а) содержательно-целевой компонент курса: цель, задачи, содержание,
- (б) технологический компонент, определяющий собственно организацию ЭВК: принципы, методы, приёмы, учебно-методическое обеспечение курса (учебная программа, сопроводительные материалы).

Целью ЭВК является формирование перцептивно-когнитивного компонента МКК старшеклассников посредством Интернет-видео. Для достижения цели необходимо решить следующие **задачи**:

¹ Выбор названия ЭВК обусловлен, во-первых, его направленностью на формирование когнитивно-перцептивного компонента межкультурной коммуникативной компетенции, во-вторых, позитивным потенциалом видео для целей формирования данного компонента МКК.

- обеспечить (активизировать) проявление таких личностных качеств обучающихся, как эмпатия, гражданственность и толерантность, необходимых в ходе межкультурной коммуникации;
- обеспечить осознание / реактивацию / переосмысление обучающимися сведений о своих культурных особенностях в ходе ознакомления с особенностями страны изучаемого языка – английского;
- сформировать у обучающихся умения выявления культурных сходств и различий между представителями разных лингвосоциумов и умения сопоставления национальных культурных концептов в родной и иноязычной культуре;
- развить у обучающихся умение интерпретировать явления своей культуры с позиции представителей иного лингвосоциума;
- развить у обучающихся умение анализировать различия явлений чужой культуры сквозь призму своей культуры.

Содержательный компонент ЭВК включает в себя совокупность знаний и умений, а также положительного отношения и качеств личности, необходимых обучающимся в процессе актуализации рецептивного компонента межкультурной коммуникативной компетенции. Их перечень мы обосновали в п. 1.2. Помимо ценностно-мотивационного и когнитивно-деятельностного компонентов в содержание мы также включаем видеосюжеты¹, которые одновременно выступают основным учебным материалом создаваемого курса. Речь идёт о видеосюжетах на двух языках (английском и родном), иллюстрирующих различные аспекты англоязычной и русской культур.

Отбор видеосюжетов для ЭВК осуществлялся в строгом соответствии необходимым требованиям, обоснованным в работах таких авторов, как Ю.Н.

¹ Вопрос о включении в содержание обучения текстов (в том числе видео- и аудиотекстов) является спорным в методике обучения иностранным языкам. Существуют полярные точки зрения; согласно одной из них тексты – интегральная составляющая содержания обучения (И.И. Халеева), согласно другой тексты в содержание не включаются (Б.А. Лапидус). В рамках нашего исследования текст рассматривается как носитель межкультурно значимой информации, усвоение и переработка которой являются значимыми компонентами процесса формирования МКК. С этих позиций текст рассматривается нами не как знаковый, а как смысловой продукт. В этом случае текст (скорее его содержательная составляющая) может и должен квалифицироваться как компонент содержания обучения.

Бузина (2000), И.В. Зайкова (2009), Н.Н. Мирошникова (2003), Л.П. Тарнаева (2000) и др. Мы приняли во внимание требования:

– актуальности – видеосюжеты должны датироваться 2013-2014 годами, отражать последние события, происходящие в России и англоязычных странах;

– соответствия возрасту, потребностям и интересам школьников профильных классов; с целью реализации данного требования мы проводили множественную диагностику, включающую анкетирование, опрос школьников, беседу, дискуссию;

– соответствия программным требованиям, что предполагает исключение видеосюжетов, характеризующихся наличием явлений чрезмерной трудности и сложности, т.е. тех явлений, которые выходят за пределы очерченных программой пределов;

– соответствия концепции УМК, используемого в профильной школе. Отобранные материалы проверялись на степень соответствия темам УМК для 10 класса школ с углублённым изучением английского языка «English» (авторы – О.В. Афанасьева, И.В. Михеева). Возможность их гармоничного погружения в структуру данного комплекса показана нами на материале тематического планирования в Приложении 1;

– соответствия принципам отбора, выделенным нами в п. 2.1. (общим, частным, техническим).

В таблице 10 (стр. 110-113) представлены Интернет-ссылки видеосюжетов, отобранных нами к каждой теме УМК с их краткой характеристикой. Данные видеосюжеты полностью соотносятся с используемым УМК.

Тематика и характеристика Интернет-видеосюжетов ЭВК «Visualizing Cultures» (к УМК «English»)

№	Тема раздела	Видеосюжет на АЯ	Видеосюжет на РЯ
1	Man the Creator	<p><i>The Pre-raphaelites: Victorian revolutioners (BBC Four)</i> http://www.youtube.com/watch?v=4QMqccid3Y Истоки возникновения братства, реализм изображения, провокация, политический контекст творчества, реставрация искусства, отказ от догм, библейские и литературные сюжеты</p>	<p><i>Эпоха Передвижников («Русская культура»)</i> http://www.youtube.com/watch?v=2yH-4w4PQMs Конфликт с Академией Художеств, потребность в реализации индивидуальностей, идея широкого охвата и всенародного общения, отражение общественной мысли в картинах, противоречивость во взглядах</p>
		<p><i>The changing face of graffiti in Britain (BBC report)</i> http://www.youtube.com/watch?v=FidE-oCzVtk <i>Street art interview (BBC Blast)</i> http://www.youtube.com/watch?v=u-QFWDs0ETk Отношение к граффити: искусство или вандализм, награды уличного искусства в Лондоне, значимые фигуры в истории граффити Великобритании (Banksy)</p>	<p><i>Вернисаж под открытым небом (репортаж на канале Москва-24)</i> http://www.youtube.com/watch?v=5xi5iDdxyy0 Граффити как городское искусство, бомбинг (вид граффити), интервью с художниками, отношение к данной субкультуре, сотрудничество художников с властями города</p>

2	Man the Believer	<p><i>Religious Education Failing in England's school (BBC News)</i> http://www.youtube.com/watch?v=fwCqdMrz28A Проблема религиозного образования в английских школах, поверхностные знания обучающихся, недостаточное понимание предмета самими учителями</p>	<p><i>Преподавание «Основы православной культуры» (канал Просвещение)</i> http://www.youtube.com/watch?v=P017N1I4ylo Проблемы преподавания мировых религий, отсутствие подготовленности кадров учителей, специфика учебного пособия, необходимость расширения программы</p>
		<p><i>Restoring British heritage: St Mary's Church (BBC)</i> http://www.youtube.com/watch?v=Lv0OLe5reZY Проблема вандализма, работа волонтеров, церковь как отражение истории Британии, привлечение внимания общественности к реставрации церкви</p>	<p><i>Церковь и мир: реставрация храмов и памятников</i> http://www.youtube.com/watch?v=ZrZ9CBt0B_w Интервью с главой Департамента культурного наследия Москвы А. Кибовским, храм как «лицо города», проблема финансирования реконструктивных работ (пожертвования)</p>
		<p><i>Mysterious Britain: Secrets of the Stones (Discovery Channel)</i> http://www.youtube.com/watch?v=85krxLP7gUg Необходимость понимания людьми значения исторических памятников (Stonehenge, Avebury), священные места, теории назначения построек</p>	<p><i>Таинственная Россия: Якутские котлы (канал НТВ)</i> http://www.youtube.com/watch?v=X8RAPJ71ztE Загадка котлов – огромных техногенных сооружений из неизвестного металла, следы инопланетной цивилизации</p>

3	Man the Child of Nature	<p><i>Greenpeace protests in Britain to save the Arctic (ITN Channel)</i> http://www.youtube.com/watch?v=YO0gfa7Fkw Гринпис организовали шествие полярной медведицы по улицам Лондона, призывая запретить добычу нефти и газа на Северном полюсе. http://www.youtube.com/watch?v=pXwuUUbjVmE Активистки Гринпис взбираются на самое высокое здание Лондона Shard в знак протеста против деятельности компании Shell в Арктике.</p>	<p><i>Протест против нефтеосвоения Арктики (канал GreenpeaceRussia)</i> http://www.youtube.com/watch?v=BTNNG5BZnkg&list=PLaJD T2Qh1x1-L9P1OnuO181-RUW-Fuugg Проект Гринпис «За чистую Арктику», интервью с жителями Ямало-Ненецкого автономного округа, констатация вреда деятельности нефтяных компаний (Газпром) для окружающей среды</p>
		<p><i>Pirates in Arctic? (RT Channel)</i> http://www.youtube.com/watch?v=aG0VgaMUm_c Активисты Гринпис и члены экипажа «Arctic Surprise» обвиняются в пиратстве за попытку подняться на морскую платформу «Приразломная». <i>Stand with the Arctic 30 (channel GreenpeaceUK)</i> http://www.youtube.com/watch?v=8D1BVwouMrs Призыв сторонников Гринпис освободить арестованных за пиратство активистов организации</p>	<p><i>Арест активистов Гринпис (euronews)</i> http://www.youtube.com/watch?v=cyEiP5A03YA Выступление В. Путина на Арктическом форуме http://www.youtube.com/watch?v=FA9Ea3pX8Bw Сторонники Гринпис в 36 странах призывают освободить активистов организации, арестованных за обвинение в пиратстве (лозунг «30 дней несправедливости»).</p>
		<p><i>11th Annual Global Green Pre-Oscar Party (Bader TV)</i> http://www.youtube.com/watch?v=HcaA-Eo0Uo0 Знаменитости выступают в поддержку автомобилей, работающих на солнечной батарее <i>PETA attack on Lady Gaga about furs (ENTV)</i> http://www.youtube.com/watch?v=cVfDm2OZ5FQ Знаменитости подвергаются критике организации по защите прав животных за ношение изделий из меха и кожи животных</p>	<p><i>Фестиваль «Черешневый лес» (РИА новости)</i> http://www.youtube.com/watch?v=d2B65h8pAf8 Звезды российского театра, кино и телевидения приняли участие в посадке деревьев в Парке Горького <i>Акция против меховых изделий (Вита ТВ)</i> http://www.youtube.com/watch?v=d2B65h8pAf8 Российские звезды в кампании «Прощай, шуба» борются с использованием изделий из натурального меха</p>

4	Man the Seeker of Happiness	<p><i>Paralympics “Meet the Superhumans” (Channel 4)</i> http://www.youtube.com/watch?v=tuAPPeRg3Nw Социальный ролик о Паралимпийских играх в Лондоне (2012) <i>See Britain through my eyes (Foreign and Commonwealth Office)</i> http://www.youtube.com/watch?v=GY4zoie17Qo Рассказ британской паралимпийской спортсменки (легкая атлетика) об условиях проведения Паралимпийских игр в Лондоне, возможностей для спортсменов</p>	<p><i>Паралимпийские игры «Преодолевая невозможное»</i> http://www.youtube.com/watch?v=ASVO15owshw Социальный ролик о Паралимпийских играх в Сочи (2014) <i>Игры в Сочи — это не только спорт (канал Sochi2014)</i> http://www.youtube.com/watch?v=NiohVsy8SOs Репортаж о культурной программе Паралимпийских игр в Сочи, условиях для людей с инвалидностью, мастер-классах паралимпийских зимних видов спорта</p>
		<p><i>Anti-smoking ad (BBC News)</i> http://www.youtube.com/watch?v=ecdhYZcTZS4 Новая кампания против курения в Великобритании использует графические изображения загрязненной крови <i>«Make Health Last» (Heart and Stroke Foundation)</i> http://www.youtube.com/watch?v=Qo6QNU8kHxI Кампания в Канаде за здоровый образ жизни <i>Stress (Teens Health Channel)</i> http://www.youtube.com/watch?v=27Z-mfzgSyA Американские подростки рассказывают о причинах стресса в своей жизни <i>Kids Helpline</i> http://www.youtube.com/user/kidshelpline101 Реклама телефона доверия и онлайн службы доверия для детей и подростков в Австралии</p>	<p><i>Реклама против курения «Бросил, не курю!»</i> http://www.youtube.com/watch?v=TnlO6WQ-s5Q Кампания за здоровый образ жизни «Здоровая Россия» (takzdorovo.ru) <i>Социальный ролик «Наслаждайся жизнью»</i> http://www.youtube.com/watch?v=cqaq97_bkSE Пропаганда здорового образа жизни в России <i>Экзамены и стресс (передача «Утро с Вами»)</i> http://www.youtube.com/watch?v=8tBTNbw69q4 Интервью с психологом о стрессе во время сдачи экзаменов, советы по правильной подготовке к ним <i>Телефон доверия</i> http://www.youtube.com/watch?v=YITK6y0KVZU Реклама телефона доверия для детей, подростков и их родителей в России</p>

Создаваемая нами система базируется на фундаментальных основаниях, сформулированных, прежде всего, применительно к уровню профильного образования. К таким основаниям мы относим **принципы профильного обучения**, предложенные И.Л. Бим (2007). Выбор этой концепции обусловлен тем, что она продиктована личностно-ориентированным подходом как центральной парадигмой образования. Данные принципы воздействуют на все компоненты системы обучения, в том числе, на субъектов учебной деятельности [Бим 2007: 42]. Из этих принципов наиболее значимыми для нашего исследования являются следующие:

1) Принципы деятельностной, социокультурной / культуроведческой / межкультурной коммуникативно-когнитивной направленности обучения; данные принципы применительно к нашей концепции ЭВК обеспечивают культурное развитие личности средствами ИЯ, формирование человека с развитыми ценностными ориентациями, осознающего особенности своей культуры и способного приобщиться к иной национальной культуре.

2) Принцип возрастания удельного веса самостоятельности старшеклассников, развития их автономии, сознательного отношения к организации своей учебной деятельности, планирования своей индивидуальной траектории обучения; данный принцип делает акцент на самоопределении, самореализации школьников, развитии их рефлексии в процессе восприятия и переработки межкультурно-ориентированных видеосюжетов.

3) Принцип продуктивности; данный принцип нацеливает старшеклассников на совершенствование как материальных продуктов учебной деятельности (речевых высказываний по результатам межкультурного сопоставления явлений двух лингвокультур), так и нематериальных продуктов – в форме понимания межкультурных сходств и различий, осознания особенностей иной и родной культур, принятия смыслового решения, а также духовных приращений в плане образования, воспитания и развития, а именно формирования и развития эмпатии, гражданственности и толерантности. Для системы формирования

рецептивно-когнитивного аспекта МКК мы констатируем преобладание вторых продуктов над первыми.

Немаловажную роль в нашем исследовании играют **принципы формирования межкультурной компетенции**, разработанные Г.В. Елизаровой (2005). Адаптация данных принципов применительно к создаваемому нами ЭВК межкультурно ориентированной направленности предполагает, что:

1) принцип познания и учёта культурных универсалий поможет избежать сравнения культур в ходе восприятия и переработки информации, полученной из видеоматериалов на двух языках, а значит и оценивающего отношения к иноязычной или родной культуре;

2) принцип речеповеденческих стратегий будет способствовать концентрации внимания на межкультурных фактах в ходе активного восприятия и понимания воспринятой зрительно и на слух информации, содержащейся в текстах на двух языках, предвосхищению возможных различий в восприятии и фиксации в языковых фактах культурно значимой информации, принятию самостоятельных решений с целью преодоления различий, ведущих к конфликту культур;

3) принцип осознаваемости и «переживаемости»; принцип предполагает личностное «вживание» в ситуацию, воспринимаемую по зрительно-слуховому каналу, включение эмоций, формирование отношения обучающихся к культурным явлениям, опору на непосредственный опыт общения обучающихся с носителями языка.

Указанные принципы положены в основу разработки технологического компонента процесса формирования МКК посредством организации ЭВК «**Visualizing Cultures**». Технологичность данного процесса предопределяется последовательностью этапов организации деятельности учителя и школьников, деятельности, предопределяемой действием научно обоснованных методов, приёмов и заданий/упражнений.

На **первом этапе** работы – **ориентировочном** – закладывается основа, необходимая для дальнейшей работы с видеоматериалами путём ознакомления

обучающихся с межкультурной спецификой Интернет-видеосюжетов на двух языках, их особенностями. В качестве задач на данном этапе предусматривается (1) погружение обучающихся в деятельность, связанную с восприятием, пониманием и интерпретацией Интернет-видеосюжетов на двух языках; (2) ознакомление обучающихся с особенностями Интернет-видеосюжетов на двух языках как отражения различных лингвокультур; (3) стимулирование обучающихся к изучению иной и родной картин мира, осознанию уникальности каждой культуры, познанию различных культурных явлений.

Основной метод обучения, который используется на данном этапе – **информационно-рецептивный** – предусматривает сообщение учителем и восприятие обучающимися информации, касающейся экстралингвистических особенностей Интернет-видео как отражения той или иной культуры. Данный метод призван стимулировать мотивацию обучающихся к выявлению культурных особенностей при просмотре видеосюжетов, а также показать образец интерпретации Интернет-видео с межкультурных позиций. Данный метод реализуется в таких приёмах, как беседа, дискуссия, демонстрация и анализ примеров Интернет-видеосюжетов на двух языках.

Организуемая и проводимая учителем **беседа** нацелена на обсуждение важности межкультурного фактора при работе с Интернет-видеосюжетами на двух языках. Необходимо объяснить обучающимся, что культурные особенности проявляются как вербально, так и при помощи невербальных средств. Приведем примеры вопросов подобной беседы¹:

1) *Смотрите ли Вы видео в Интернете на английском языке? Какие именно? Какие сайты Вы при этом используете? / Do you watch video on the Internet in English?*

2) *Что важнее при восприятии видео – вербальные или невербальные средства? Почему? / What is more important in understanding video – verbal or non-verbal means? Why?*

3) *Возникало ли у Вас желание после просмотра Интернет-видео на английском языке найти что-то похожее на русском языке? / Have you ever*

¹ Беседа может быть организована как на английском, так и на русском языках; в ходе опытно-экспериментальной работы мы провели беседу на русском языке.

had a desire after watching some Internet video in English to find something similar in Russian?

4) Считаете ли Вы, что видео способно раскрывать особенности культуры и народа, на языке которого оно создано? Как именно? / Do you think that video can reveal the peculiarities of the culture and the people who speak the language of the video? How exactly?

Ещё одним приёмом, который используется на данном этапе, является **дискуссия**. Учитель делит обучающихся на две группы, учитывая их предпочтения: одна группа выступает за важность Интернет-видео как отражения реальной картины мира, другая – высказывает сомнения относительно надёжности и достоверности такого источника информации. Задача каждой группы – составить список аргументов, подтверждающих свою позицию, и представить их друг другу. После совместного обсуждения данной проблемы делается вывод о том, что Интернет-видеоматериалы являются отражением многих актуальных проблем современности, но необходимо учитывать ряд факторов, делающих данные материалы валидными и достоверными. Одним из них является многогранный характер рассмотрения одного и того же явления. Чтобы получить наиболее глубокие сведения о той или иной проблеме, необходимо использовать Интернет-видеосюжеты, созданные в разных странах. Таким образом, результатом дискуссии должно стать осознание обучающимися важности двуязычного, а также би- и межкультурного характера Интернет-видеосюжетов в рамках данного ЭВК.

После создания у обучающихся мотивационной основы можно перейти приему, предусматривающему **демонстрацию и анализ примеров Интернет-видеосюжетов**. С помощью данного приёма можно раскрыть сходства и различия, имеющиеся в видеосюжетах на двух языках. Обучающиеся должны осознать особенности культур двух народов, чтобы провести их сопоставительный анализ. Продемонстрируем сказанное на конкретном примере.

Обучающимся предлагаются два видеоролика – «Afternoon Tea» (http://www.youtube.com/watch?v=rK7v1e1g_7s) и «Чай из самовара» (<http://www.youtube.com/watch?v=g0miY5E4b24>). Данные сюжеты иллюстрируют традиции чаепития в Великобритании и в России, их (традиций) соблюдение

и/или трансформацию в современном мире. Приведём примеры межкультурного наполнения каждого ролика (далее приводятся скрипты аудиотекстов).

1. «*Afternoon Tea*». [*There's nothing our nation looks more than a good old cuppa... Afternoon tea is a little bit luxury, but a sort of affordable luxury, it's something that anybody can do. It's an event when people can come together and ... it's an intimate thing. It's said that whenever She is in the world the Queen always stops for tea. Tea in Britain is almost a religion. There's something about afternoon tea ... that's a sort of freedom*].

2. «*Чай из самовара*». [*Самовар – хозяин и украшение любого стола. Конфетки, бараночки и булочки – неотъемлемая часть русского чаепития – подавались на специальных расписных подносах. Самовар – частый герой народных промыслов. Есть пословица «Принял чайку – забыл про тоску»*].

Учитель акцентирует внимание обучающихся на данных фактах и предлагает совместно ответить на вопросы:

- *What are the traditions of drinking tea in Great Britain and in Russia?*
- *Have these traditions changed in the modern world?*
- *What do these traditions have in common? What is different?*

Обучающиеся делятся с учителем и друг с другом информацией об установленных сходствах и различиях картин мира, отраженных в Интернет-видеосюжетах на двух языках, выявленной в процессе их (видеосюжетов) восприятия и анализа, и тем, как они осуществляли сопоставление фрагментов двух картин мира. При необходимости учитель может помочь обучающимся выявить сходства или различия в предложенных двуязычных видеосюжетах.

Следующий этап технологии – **аналитический** – нацелен на формирование основных компонентов МКК старшеклассников средствами Интернет-видеосюжетов на двух языках. В качестве задач на данном этапе мы предусматриваем (1) развитие личностных качеств обучающихся (эмпатии, гражданственности, толерантности), необходимых для успешной межкультурной коммуникации; (2) формирование и развитие у них знаний об особенностях иной и родной культур; (3) развитие у школьников умений сопоставления культурных особенностей иного и родного лингвосоциумов, выявления их сходств и различий; (4) формирование у них способности прогнозировать интерпретацию явлений родной культуры с позиции представителя иного лингвосоциума; (5) снятие трудностей лингвистического и экстралингвистического характера,

возникающих в процессе работы с Интернет-видеосюжетами на английском языке.

Основным методом обучения на данном этапе является **проблемный метод**, который предполагает, что учитель при помощи Интернет-видео ставит перед обучающимися проблему межкультурного характера. Благодаря формулированию проблемы обучающиеся мотивируются к межкультурной интерпретации видеосюжетов на иностранном и родном языках, к проведению их сопоставительного анализа. Данная аналитическая деятельность проводится обучающимися самостоятельно, либо, при необходимости, совместно с учителем. Межкультурная интерпретация применительно к рассматриваемому нами образовательному контексту (старший школьный возраст, краткосрочный период действия элективного курса, профильный (гуманитарный / филологический) этап иноязычной подготовки) практически соотносится с данным действием, производимым студентами языкового вуза. Характер и содержание такой деятельности описан в диссертации Чэнь Шуан (2007), которая под межкультурной интерпретацией текста понимает процесс выявления читателем – носителем смысла, включающегося в себя (а) исходный замысел автора текста – носителя языка и (б) соотнесение замысла с картиной мира читателя, его фоновыми знаниями, обусловленными родной культурой.

Для достижения поставленных задач данного этапа используются такие приёмы, как беседа межкультурного характера, заполнение ментальных карт, межкультурное комментирование и ролевая игра. **Беседа межкультурного характера**, организуемая и проводимая учителем до просмотра видеосюжетов, призвана нацелить обучающихся на выявление культурных особенностей страны, видео на языке которой они смотрят. В ходе беседы обучающимся даются определённые установки на восприятие видеоматериалов, на что нужно обратить особое внимание. Одновременно происходит мыслительное «заострение» (фокусировка внимания) на потенциально содержащихся в видеосюжете культурно обусловленных фактах и явлениях, которые могут быть интересны в аспекте сопоставления с явлениями иной лингвокультуры. Беседа осуществляется

либо на русском, либо на английском языке, в зависимости от степени сложности проблемы и уровня языковой подготовки обучающихся. Приведём примеры вопросов беседы, посвящённой проблеме Паралимпийских игр.

– *Какую роль играют Паралимпийские игры в современном мире? / What role do the Paralympic Games play in the modern world?*

– *Считаете ли вы справедливым, что Паралимпийские игры получают меньше финансирования, чем Олимпийские игры? / Do you think it's fair that in comparison with the Olympic Games the Paralympics receive less funding?*

– *Какие аргументы в пользу увеличения финансирования Паралимпийских игр вы могли бы предложить? / What arguments for increasing the funding of the Paralympic Games could you suggest?*

Наряду с беседой на допросмотровой стадии необходимо снять трудности лингвистического и экстралингвистического характера, которые могут возникнуть при работе с Интернет-видеосюжетом на английском языке. Для этого перед просмотром видеоролика обучающимся предлагается ознакомиться с заданием, которое им нужно будет выполнить в процессе просмотра. Это обеспечивает проверку глубины понимания обучающимися просмотренного видеосюжета. Задания такого рода составлены полностью на английском языке и могут представлять собой выбор правильного ответа (multiple choice), согласие или несогласие с утверждением (True or False), перефразирование (paraphrasing) и др.

Приведем пример. Для видеоролика «See Britain Through My Eyes» было выбрано задание на согласие или несогласие с утверждением:

Read the statements about the video fragment and say if they are True (T) or False (F).

1. The Speaker mentions only the sport area as an advantage of living in Great Britain.

2. The speaker's family supported her greatly.

3. When she was young there were already many facilities for the disabled.

4. It was in Britain when the Paralympic games began.

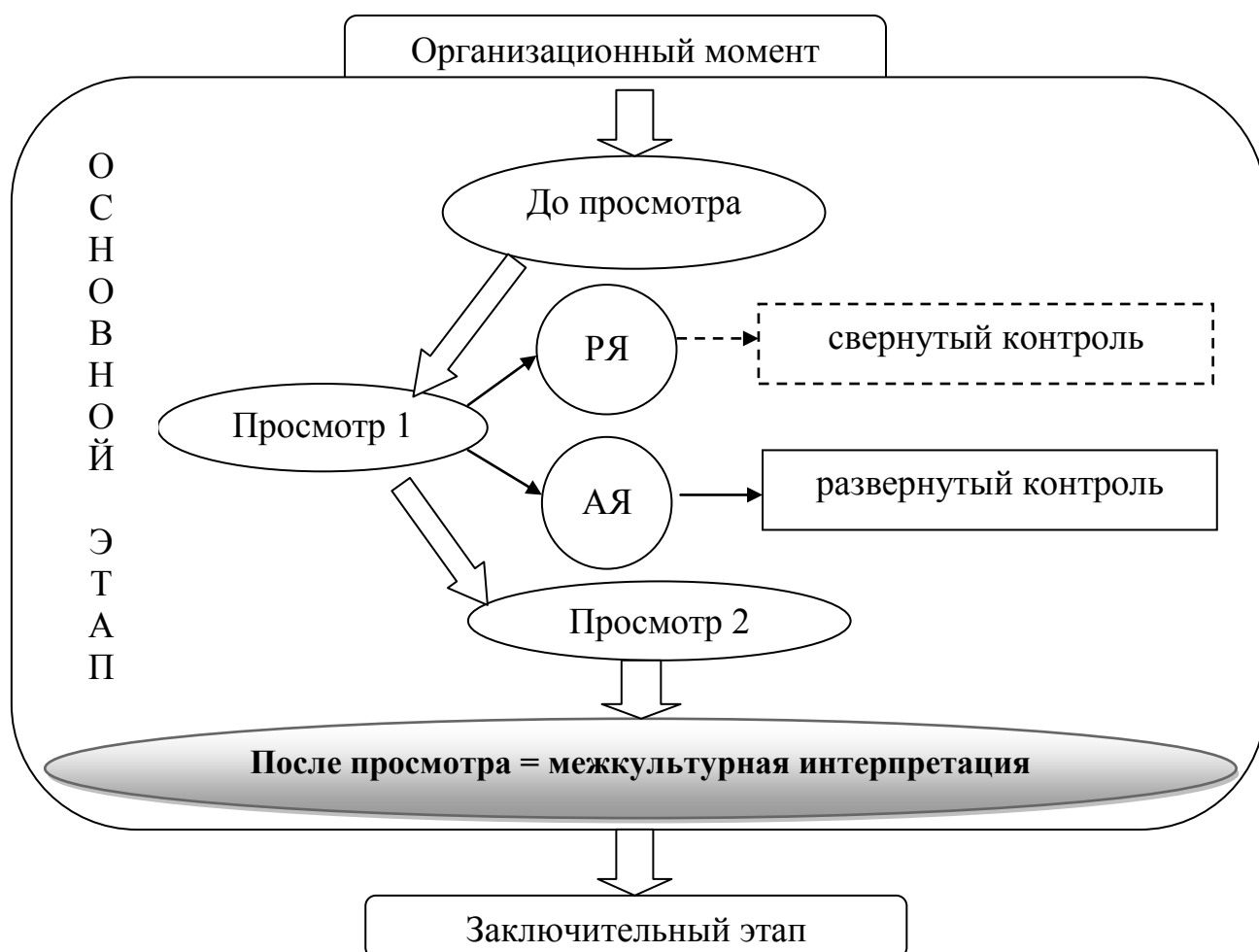
5. London wasn't easy to adapt and modernize for hosting the Paralympics.

Данное задание выполняется обучающимися индивидуально или в парах, а затем проверяется в классе. При этом необходимо не только выразить согласие или несогласие с предложенным утверждением, но и привести соответствующие аргументы на основе просмотренного видеофрагмента.

Важно заметить, что порядок просмотра видеосюжетов может быть разным: АЯ → РЯ или РЯ → АЯ. Это зависит от проблемы, затрагиваемой в данных видеосюжетах, и от направления её раскрытия. На занятии можно посмотреть оба видеосюжета – и на РЯ, и на АЯ (если их продолжительность не превышает 3 минут), либо организовать предварительный просмотр одного из видеосюжетов (предпочтительнее на РЯ) дома. В зависимости от содержания материала на двух языках, а также порядка и условий их просмотра мы предлагаем две модели построения занятий: с синхронным и асинхронным просмотром Интернет-видеосюжетов (см. схемы 5 и 6).

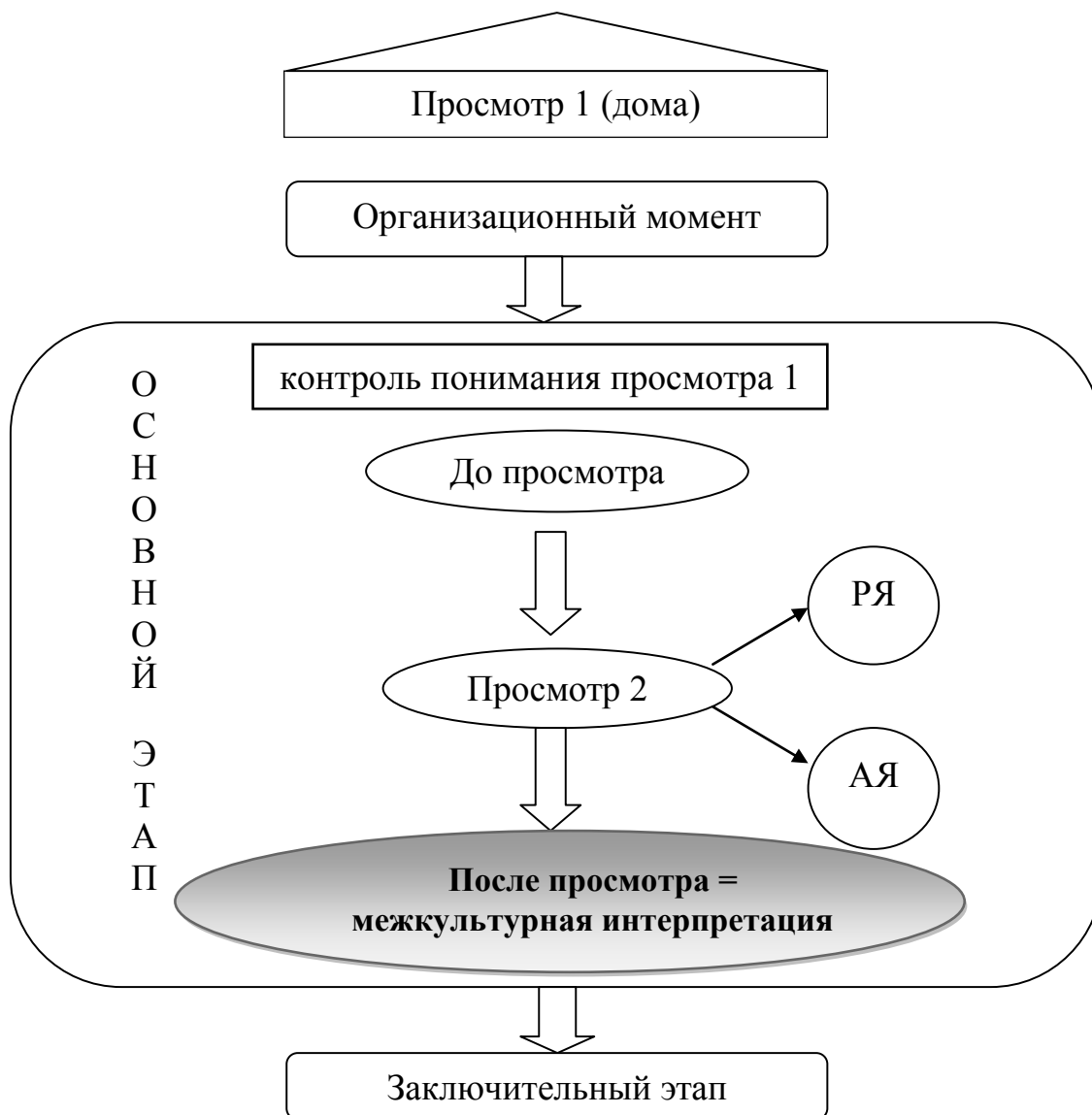
Схема 5.

Модель занятия ЭВК с просмотром двух видеосюжетов



На основе данной модели разработан план-конспект занятия элективного видеокурса, а также созданы необходимые дидактические материалы (см. Приложения 2 и 3).

Модель занятия ЭВК с просмотром одного видеосюжета



Следующий приём, который используется на послепросмотровой стадии работы с двуязычными Интернет-видеосюжетами, – это **межкультурное комментирование**. Данный приём нацелен на анализ особенностей иной и родной культур, толкование и разъяснение культурных явлений. Обучающиеся при помощи учителя анализируют просмотренные видеоролики с точки зрения проявления в них культурных особенностей разных стран и стараются объяснить природу этих особенностей. Для реализации данного приёма используются ментальные карты (mental maps), которые содержат вопросы межкультурного характера. Сначала для точности понимания задания данные вопросы предла-

гаются обучающимся на русском языке, затем постепенно вводится английский язык. Приведём примеры таких вопросов:

1) *What peculiarities of the British culture have you discovered in the first video fragment?*

2) *What peculiarities of the Russian culture have you discovered in the second fragment?*

3) *How do these peculiarities correlate? Are there any similarities and differences between them?*

4) *How can you explain these peculiarities?*

В процессе заполнения ментальных карт необходимо, чтобы обучающиеся сравнивали результаты своей аналитической деятельности, дополняли суждения друг друга. Таким образом, они смогут провести более полный сопоставительный анализ особенностей двух лингвокультур, а также объяснить природу их сходств и различий.

На аналитическом этапе можно использовать такой приём, как **ролевая игра**. Данный приём позволяет обучающимся выйти за рамки принадлежности к родной культуре и попытаться представить себя на месте представителя иного лингвосоциума. Таким образом, у обучающихся появляется возможность посмотреть на то или иное явление родной культуры с другой точки зрения, глазами другого человека. Применительно к проблеме Паралимпийских игр можно предложить обучающимся следующее задание:

Imagine that you're a British journalist who has to make a report about the upcoming Winter Paralympics in Sochi. What would you mention in your report? Would you recommend Sochi as a good place for the disabled people? Or it can't compete with London? Try to think of several suggestions for organizing the Paralympics in Sochi.

Данное задание выполняется обучающимися в группах (до 5 человек), затем представитель каждой группы выступает с сообщением перед всем классом. Задача других групп – отметить основные предложения, затронутые в сообщениях (без повторений), чтобы сделать общий вывод.

Необходимо отметить, что на данном этапе работы учитель и учащиеся тесно взаимодействуют друг с другом, осуществляют процедуры контроля и самоконтроля в процессе работы с Интернет-видеосюжетами.

Третий этап работы с Интернет-видеосюжетами – **автономно-практический**. Целью данного этапа является применение сформированных у обучающихся знаний и умений в самостоятельной деятельности. Для достижения данной цели необходимо использовать **исследовательский метод** обучения, который направлен на обеспечение полностью самостоятельной деятельности обучающихся по поиску, анализу и интерпретации Интернет-видеосюжетов на двух языках по определённой проблеме межкультурного характера.

Реализации данного метода обучения способствует такой методический приём, как **постановка и решение проблемной задачи**, ориентированный на решение проблемы межкультурного характера. Обучающиеся выполняют необходимые действия путем нахождения Интернет-видеосюжетов на двух языках, иллюстрирующих ту или иную проблему.

Представим пример задания на самостоятельный поиск Интернет-видеосюжетов:

Find two video fragments in English and in Russian that illustrate the problem of air pollution in these two countries. Don't forget to use the recommendations.

Путём анализа полученной ими видеoinформации обучающиеся самостоятельно узнают и постигают факты межкультурного характера. Чтобы направить обучающихся на успешное выполнение данного проблемного задания и обеспечить адекватный отбор видеосюжетов, необходимо предложить обучающимся памятку для поиска необходимой информации. Она может иметь следующий вид:

Памятка для поиска Интернет-видеосюжетов

1. *Обдумайте предложенную вам проблему. Как наиболее полно её раскрыть при помощи видеосюжетов?*
2. *Выберите жанр видеосюжета: интервью, телепередача, новости и т.д.*
3. *Определите ресурс, который вы будете использовать. Помните, что выбранное вами видео не должно нарушать авторских прав. Убедитесь, что вы выбрали достоверный источник, а не любительское видео. Оно не должно содержать негативных оценок культурных ценностей другого народа.*
4. *Обратите внимание на актуальность проблемы затронутой в видеосюжете. Желательно, чтобы он был создан в последнее время (не больше года назад).*

5. *Определите, насколько полно данный видеосюжет раскрывает предложенную вам проблему.*
6. *Подумайте, нужно ли использовать данное видео целиком или только частично (установите временной диапазон).*
7. *Убедитесь, что подобранные вами сюжеты соотносятся между собой по смыслу: раскрывают одну и ту же проблему под разными ракурсами.*
8. *Проанализируйте выбранные вами видеосюжеты. Какие культурные особенности в них проявляются?*
9. *Выявите сходства и различия культурных особенностей представленных в видеосюжетах на русском и английском языках. Подумайте, в чем заключаются причины данных особенностей?*

С помощью рекомендаций памятки обучающиеся смогут самостоятельно найти Интернет-видеосюжеты дома по заданной им проблеме и провести их анализ и толкование, а на следующем занятии представить свои материалы учителю и друг другу.

Завершающим этапом технологии является **контролирующий этап**. Его цель – контроль сформированности у обучающихся всех компонентов МКК. Для реализации данной цели используется разработанное нами дескрипторное описание каждого компонента МКК исходя из трёх уровней – низкого, среднего и высокого (см. Таблицу 11, стр. 126). При помощи данного дескрипторного описания учитель устанавливает уровень сформированности у обучающихся каждого компонента МКК. Во внимание принимаются устные ответы обучающихся на занятиях ЭВК, письменные работы и тесты. Отметим, что данные виды продуктивной деятельности используются как средство контроля сформированности МКК, которая в её перцептивно-когнитивной актуализации не подлежит внешнему наблюдению.

Дескрипторное описание уровней сформированности компонентов МКК

РК – родная культура, ИК – иная культура

Уровень	Качества личности			Знания		Умения	
	эмпатия	гражданственность	толерантность	особенности ИК	особенности РК	сопоставительный анализ двух культур	прогнозирование интерпретации РК с позиции представителя ИК
Низкий	проявление терпимости к ИК, иному образу жизни	проявление нейтральной позиции по отношению к РК	восприятие фактов ИК и РК изолированно друг от друга	элементарные представления об особенностях ИК	фрагментарное осознание особенностей РК	неспособность к сопоставительному анализу	неспособность к прогнозированию
Средний	проявление уважения к ИК	осознание своей гражданской позиции	открытость к ИК с сохранением своей гражданской позиции	знания об особенностях ИК во взаимодействии с РК	знания об особенностях РК во взаимодействии с ИК	анализ фактов ИК в сопоставлении с фактами РК	прогнозирование при помощи учителя
Высокий	готовность к взаимодействию с представителями ИК	проявление патриотических чувств, чувства собственного достоинства	способность принять ценности ИК, пропустив их сквозь РК	осознание влияния ИК на собственное речевое поведение	осознание влияния РК на взаимодействие с представителями ИК	одновременное познание ИК и переосмысление РК	умение самостоятельного прогнозирования

Помимо контроля со стороны учителя целесообразным на данном этапе является проведение обучающимися самооценки результатов своей работы по интерпретации Интернет-видеосюжетов на двух языках. Для облегчения этого процесса мы осуществили дескрипторное описание уровней умений анализировать Интернет-видеосюжеты, отражающие фрагменты двух лингвокультур (родной и иной) (таблица 12). Применение данных описаний позволит обучающимся определить свой уровень развития таких умений, наметить перспективы их дальнейшего совершенствования. Представим описание уровней.

Таблица 12.

Уровневые дескрипторы умений анализировать Интернет-видеосюжеты

Уровень 1	Я могу понять только общий смысл Интернет-видеосюжетов на двух языках, но не понимаю их культурных особенностей, не могу осуществлять их сопоставительный анализ.
Уровень 2	Я понимаю культурные особенности Интернет-видеосюжетов на двух языках, могу осуществлять их сопоставительный анализ, но в основном при помощи учителя и одноклассников.
Уровень 3	Я могу осуществлять сопоставительный анализ Интернет-видеосюжетов на двух языках практически без помощи учителя, а также самостоятельно находить и анализировать Интернет-видеосюжеты.

Таким образом, на основе оценки учителя и самооценки обучающихся осуществляется выявление уровня сформированности МКК старшеклассников.

Итак, в данном параграфе представлена технология работы с Интернет-видеосюжетами на двух языках с целью формирования МКК старшеклассников. В следующем параграфе в ходе опытно-экспериментальной работы будет проверена эффективность разработанной технологии.

3.2. Опытнo-экспериментальное исследование эффективности элективного видеокурса, нацеленного на формирование межкультурной коммуникативной компетенции в профильной школе

Эффективность созданной нами системы формирования МКК старших школьников посредством элективного видеокурса была проверена в ходе опытно-экспериментальной работы. Она проводилась нами в течение 2013-2014, а также в начале 2014-2015 учебных годов на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы средней общеобразовательной школы с углублённым изучением английского языка и музыки № 368 «Лосинный остров». В опытно-экспериментальной работе приняли участие ученики 10 класса (всего 15 человек); учителя-предметники (4 человека); классный руководитель (1 человек). Календарный план проведения эксперимента представлен в таблице 13.

Таблица 13.

Календарное планирование хода опытно-экспериментальной работы

Этапы	Сроки организации и проведения
1. Подготовительный этап	Июнь – сентябрь 2013 г.
2. Диагностический этап	Сентябрь 2013 г.
3. Формирующий этап	Октябрь 2013 г. – сентябрь 2014 г.
4. Итоговый этап	Апрель – сентябрь 2014 г.

На **подготовительном этапе** были сформулированы цель и задачи опытно-экспериментальной работы, разработана её гипотеза, составлена поэтапная программа экспериментального исследования, сформулированы задачи каждого этапа, определён состав экспериментальной группы, подготовлены учебные материалы.

Основной **целью** опытно-экспериментальной работы является проверка эффективности разработанной технологии работы с Интернет-видеосюжетами на двух языках (английском и русском) в рамках ЭВК как средства формирования МКК старшеклассников.

Гипотеза опытно-экспериментальной работы заключается в том, что при реализации созданной технологии работы с Интернет-видеосюжетами в рамках ЭВК профильной школы обеспечивается формирование МКК обучающихся. Данная гипотеза будет подтверждена если:

- соблюдены требования к ЭВК как дидактической модели межкультурной коммуникации (п. 2.2.);
- применены все составляющие системы организации ЭВК как средства формирования МКК (п. 3.1.)
- по итогам проведения опытно-экспериментальной работы обеспечена статистически подтвержденная положительная динамика в области повышения уровня сформированности МКК старших школьников.

Исходя из компонентного состава МКК (см. п. 1.2.) мы выделили три основных аспекта, судя по которым можно определить эффективность разработанного нами ЭВК. Речь идет о выявлении положительной динамики в области а) личностных качеств обучающихся (эмпатия, гражданственность, толерантность); б) присвоения знаний (особенностей иной культуры и родной культуры); в) формирования умений сопоставительного анализа двух культур, межкультурной интерпретации, прогнозирования интерпретации родной культуры с позиции представителя иной культуры. Deskрипторное описание уровней сформированности данных компонентов МКК представлено нами в п. 3.1. (см. таблицу 10). Взятые в комплексе, указанные аспекты призваны отразить степень эффективности технологии формирования МКК обучающихся в ходе реализации созданного нами ЭВК.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы был определен **состав экспериментальной группы** (далее – ЭГ). В рамках данного исследования мы применяем линейный (последовательный) тип эксперимента, который основан на сравнении состояния зависимых переменных до и после экспериментального воздействия (Добреневков 2004). При этом анализу подвергается одна и та же группа – экспериментальная, наличие контрольной группы не предусматривается.

Как было отмечено в п. 2.2. нашего исследования, одним из требований к организации ЭВК как дидактической модели межкультурной коммуникации является отбор наиболее мотивированных обучающихся, ориентированных на межкультурные сопоставления, испытывающих потребности в аналитической и исследовательской деятельности. Отбор был проведён посредством беседы, а также при помощи применения «межкультурных задач» (Приложение 4). Данные задачи содержат факты об англоязычной культуре, обучающимся было необходимо привести соответствующие примеры особенностей русской культуры и попытаться их объяснить. В результате обработки итогов собеседования для работы с ЭВК были выбраны 15 учащихся 10 класса (профильный уровень), которые и составили ЭГ.

Диагностирующий этап опытно-экспериментальной работы предусматривает выполнение ряда задач. Во-первых, необходимо выявить познавательные мотивы обучающихся, чтобы в ходе организации ЭВК удовлетворить их личностные интересы и профессиональные потребности. Для этого обучающимся предложены анкеты (Приложение 5). По результатам анализа анкет сделан ряд важных выводов (они совпадают с номерами вопросов анкеты), которые послужили рекомендациями к организации ЭВК в данной группе учащихся:

1) Большинство обучающихся изучают иностранный (английский язык) в школе в личных целях – для общения с иностранцами (87 %) и путешествия за границу (73 %).

2) Преобладающее направление образования, которое обучающиеся планируют выбрать после окончания школы – социально-экономическое (53 %). Причем многие учащиеся, указавшие данный профиль, отметили в предыдущем вопросе о целях изучения ИЯ в школе графу «поступление в вуз». Таким образом, прослеживается прямая зависимость предметов социально-гуманитарного и экономического профилей с обучением ИЯ в школе.

3) Все без исключения обучающиеся (100 %) согласны с тем, что при изучении английского языка необходимо изучение иноязычной культуры.

4) Большинство школьников (80 %) хотели бы работать с аутентичными видеоматериалами.

5) 80 % обучающихся считают необходимым включение в курс изучения английского языка занятий с использованием видеоматериалов сети Интернет.

6) Наиболее интересными для изучения английского языка обучающимся представляются такие темы, как «Искусство» (87 %), «История» (73 %), а также «Досуг и развлечения» (67 %).

7) Большинство обучающихся (87 %) считают необходимым более полное раскрытие данных тем за пределами рамок учебника ИЯ.

8) Наиболее привлекательным видом речевой деятельности на занятиях по ИЯ (80 %) учащимся представляется говорение.

9) Наиболее комфортная форма работы на занятиях по ИЯ для обучающихся – парная (60 %).

10) Из всех видов творческих заданий на занятиях по ИЯ обучающиеся предпочитают проектную работу (80%), дискуссию (80%) и ролевую игру (47 %).

Следующей задачей данного этапа опытно-экспериментальной работы стало выявление степени готовности обучающихся к работе с Интернет-видеосюжетами с целью формирования МКК. Для решения поставленной задачи обучающимся был предложен опросник (Приложение 6). По результатам проведенного опросника было выявлено, что только 60 % обучающихся считают, что изучение иноязычной культуры тесно связано с познанием родной культуры. Большинство опрошенных (80 %) при изучении материала, касающегося иноязычной культуры, лишь иногда задумываются, как это явление связано с фактами и событиями родной культуры. Тем не менее, всем учащимся интересно узнать взгляд представителей другой культуры на различные особенности их родной культуры. Большинство опрошенных (93 %) придерживаются позиции изначальной равнозначности ценностей иной и родной культур. Но лишь половина обучающихся (53 %) считают, что при общении с представителями другой культуры необходимо не только знание языковых средств, но и

знание культуры и обычаев другой страны, а также невербальных средств общения. Что касается стереотипов относительно жителей той или иной страны, то отношение к ним учащихся преимущественно отрицательное (67 %), в то время как 33 % опрошенных относятся к стереотипным представлениям нейтрально.

Помимо заданий опросника с обучающимися было проведено **вводное занятие** (Приложение 7), на котором они познакомились с понятиями «межкультурная коммуникация», «толерантность», «эмпатия», «гражданственность», «невербальные средства общения» и «стереотипы». Целью занятия было выявление умений обучающихся работать с Интернет-видеосюжетами на двух языках и осуществлять их межкультурную интерпретацию. По итогам данного занятия было выяснено, что учащиеся обладают достаточно высоким уровнем мотивации к изучению иноязычной культуры во взаимодействии с родной культурой, проявляют устойчивый интерес к межкультурным сопоставлениям. Тем не менее, при работе с Интернет-видеосюжетами на двух языках обучающиеся демонстрировали понимание лишь общего смысла предложенных им видеосообщений без осознания их межкультурного контекста, при этом они испытывали трудности в осуществлении их межкультурной интерпретации. Всё это свидетельствует о преимущественно низком уровне сформированности МКК старшеклассников, входящих в состав ЭГ. Это доказывает необходимость применения разработанного ЭВК и подтверждения его результативности.

С учётом разработанных и описанных нами дидактических и методических основ формирования МКК старшеклассников средством Интернет-видеосюжетов на двух языках были разработаны **критерии**, которые способны наиболее полно охарактеризовать эффективность ЭВК. К ним относятся:

- 1) проявление обучающимися чётких признаков освоения личностных качеств (эмпатии, гражданственности, толерантности), необходимых для межкультурной интерпретации;

- 2) осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на иностранном (английском) языке;

3) осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на родном (русском) языке;

4) умение анализа Интернет-видеосюжетов на двух языках (английском и русском) с целью их межкультурной интерпретации;

5) умение прогнозировать интерпретацию явлений родной культуры с позиции представителя иного лингвосоциума на основе двух Интернет-видеосюжетов.

С учётом данных критериев мы проанализировали ответы опросников и итоги работы обучающихся на вводном занятии ЭВК. Степень сформированности МКК на данном этапе оценивалась учителем по ИЯ исходя из трёх уровней: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень. Затем вычислялось среднее значение по каждому критерию. Полученные данные отражены в таблице 14.

Таблица 14.

Исходные данные об учащихся ЭГ по критериям сформированности МКК

Критерии	Среднее значение
1. Проявление обучающимися чётких признаков освоения личностных качеств (эмпатии, гражданственности, толерантности).	2,33
2. Осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на ИЯ.	1,4
3. Осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на РЯ.	1,6
4. Умение анализа Интернет-видеосюжетов на двух языках с целью их межкультурной интерпретации.	1
5. Умение прогнозировать интерпретацию явлений родной культуры с позиции представителя иного лингвосоциума на основе двух Интернет-видеосюжетов.	1

Как видно из данной таблицы, наибольшее среднее значение имеет первый критерий сформированности МКК, а наименьшее – четвёртый и пятый. Проиллюстрируем данные показатели наглядно в виде гистограммы (Рис. 1):

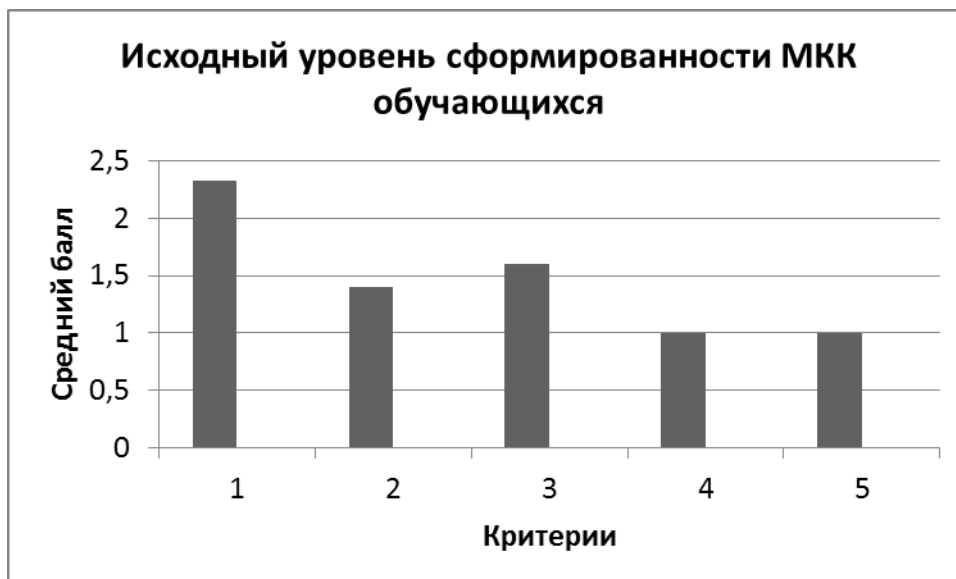


Рис. 1

На **формирующем этапе** предполагается работа с учащимися ЭГ в рамках ЭВК с целью формирования МКК в соответствии с разработанной нами технологией (см. п. 3.1.). Занятия ЭВК заключались в синхронном и асинхронном просмотре Интернет-видеосюжетов (см. схемы 5 и 6) и их межкультурного комментирования. На каждом занятии обучающиеся заполняли бланки ответов, содержащих такие задания, как ментальные карты, выбор правильного ответа и реагирование на вопросы межкультурного характера. Данные бланки впоследствии анализировались нами для выявления успешности формирования МКК у учащихся ЭГ по 5 основным её критериям. В конце каждого занятия обучающимся предлагалось также ответить (в письменной форме), что нового они усвоили на данном занятии, есть ли у них интерес и желание продолжать работу с Интернет-видеосюжетами и какие рекомендации по проведению занятий они могут предложить. Ответы обучающихся анализировались с целью улучшения и корректировки последующих занятий ЭВК.

Работа с Интернет-видеосюжетами осуществлялась не только на занятиях ЭВК. После серии обучающих уроков учащимся было предложено самостоятельно найти и проанализировать Интернет-видеосюжеты по определённым проблемам, связанным с основными темами ЭВК. Для обеспечения успешности выполнения данных заданий была разработана специальная памятка (см. п.

3.1.), содержащая рекомендации обучающимся по адекватному отбору видеосюжетов. Найденные материалы представлялись и комментировались учащимися на занятиях как проектные работы, которые оценивались учителем, классом и самими учащимися.

Для проверки эффективности разработанного ЭВК в середине данного этапа был проведен **промежуточный срез**, который совпал с окончанием первого семестра (декабрь 2013 г.). Данный срез предполагал, прежде всего, заполнение обучающимися теста на проявление личностных качеств (Приложение 8), а также выполнение обучающимися (в письменной форме) заданий по анализу Интернет-видеосюжетов на двух языках (английском и русском) и их межкультурной интерпретации. Обучающимся было предложено два видеосюжета по проблеме проведения Паралимпийских игр в Лондоне и в Сочи (скрипты видеосюжетов представлены в Приложении 9). Задание состояло в заполнении ментальных карт по каждому видеоролику и в ответе на вопросы, связанные с межкультурным анализом данных роликов. Ответы обучающихся оценивались учителем в соответствии с пятью основными критериями сформированности МКК.

Ниже приведем пример анализа ответов трёх обучающихся, исходя из их межкультурного наполнения.

Ученик А отмечает основные особенности организации Паралимпийских игр в Великобритании и в России, сопоставляет данные особенности, делая вывод о том, что отношение к людям с инвалидностью в нашей стране изменилось в лучшую сторону: отстранённость от данной проблемы сменилась на участие и внимание общественности. Учащийся также пытается поставить себя на место представителя другой культуры – британского журналиста, готовящего статью о подготовке к Паралимпийским играм в Сочи, отмечает благоприятные условия для людей с инвалидностью, широкий спектр культурных программ в Сочи.

Ученик В отмечает основные культурные особенности Интернет-видеосюжетов на двух языках, проводит их межкультурный анализ, выделяет сходства и различия в организации проведения Паралимпийских игр в Лондоне и в Сочи, но при этом испытывает трудности в прогнозировании интерпретации явлений родной культуры с позиции представителя иной культуры.

Ученик С выделяет основные культурные особенности Интернет-видеосюжетов, иллюстрирующих организацию Паралимпийских игр в двух

странах, отмечает положительные стороны данного явления, но не способен проводить сопоставительный анализ двух видеосюжетов, проследить их взаимосвязь, а также затрудняется представить себя на месте представителя британской культуры.

Результаты промежуточного среза свидетельствовали об изменениях в области формирования МКК учащихся ЭГ по сравнению с данными диагностического этапа. Полученные изменения представлены в таблице 15 и отображены на гистограмме (Рис. 2).

Таблица 15.

Результаты промежуточного среза в сравнении с показателями исходной диагностики

Критерии	Среднее значение	
	Диагностический этап	Формирующий этап
1. Проявление обучающимися чётких признаков освоения личностных качеств (эмпатии, гражданственности, толерантности).	2,33	2,53
2. Осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на ИЯ.	1,4	1,73
3. Осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на РЯ.	1,6	1,93
4. Умение анализа Интернет-видеосюжетов на двух языках с целью их межкультурной интерпретации.	1	1,6
5. Умение прогнозировать интерпретацию явлений родной культуры с позиции представителя иного лингвосоциума на основе двух Интернет-видеосюжетов.	1	1,53

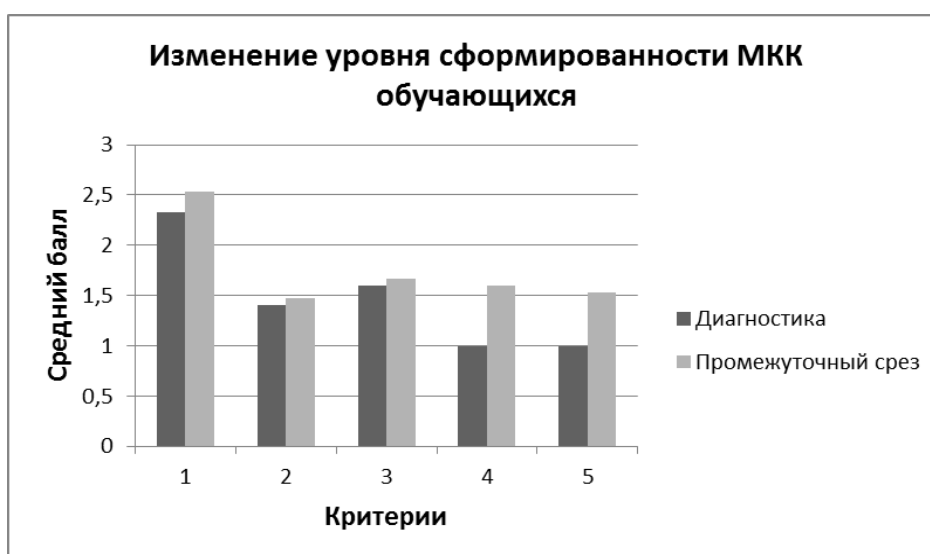


Рис. 2

Как видно из показателей промежуточного среза, уровень сформированности МКК учащихся ЭГ увеличился по всем критериям. Особенно существенные изменения характерны для четвёртого и пятого критериев, где приращение составило больше 0,5 балла.

На промежуточной стадии формирующего этапа обучающимся также было предложено заполнить лист самооценки (Приложение 10), отражающий степень сформированности критериев МКК (промежуточная самооценка). Полученные результаты были сопоставлены с данными диагностического этапа и по аналогии с промежуточным срезом наглядно представлены в таблице (Таблица 16) и отражены на гистограмме (Рис. 3).

Таблица 16.

Результаты промежуточной самооценки в сравнении с показателями исходной диагностики

Критерии	Среднее значение	
	Диагностирующий этап	Формирующий этап
1. Проявление обучающимися чётких признаков освоения личностных качеств (эмпатии, гражданственности, толерантности).	2,33	2,53
2. Понимание и осмысление культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на ИЯ.	1,47	1,8
3. Понимание и (пере-)осмысление культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на РЯ.	1,67	2
4. Умение анализа Интернет-видеосюжетов на двух языках с целью их межкультурной интерпретации.	1	1,67
5. Умение прогнозировать интерпретацию явлений родной культуры с позиции представителя иного лингвосоциума на основе двух Интернет-видеосюжетов.	1	1,53

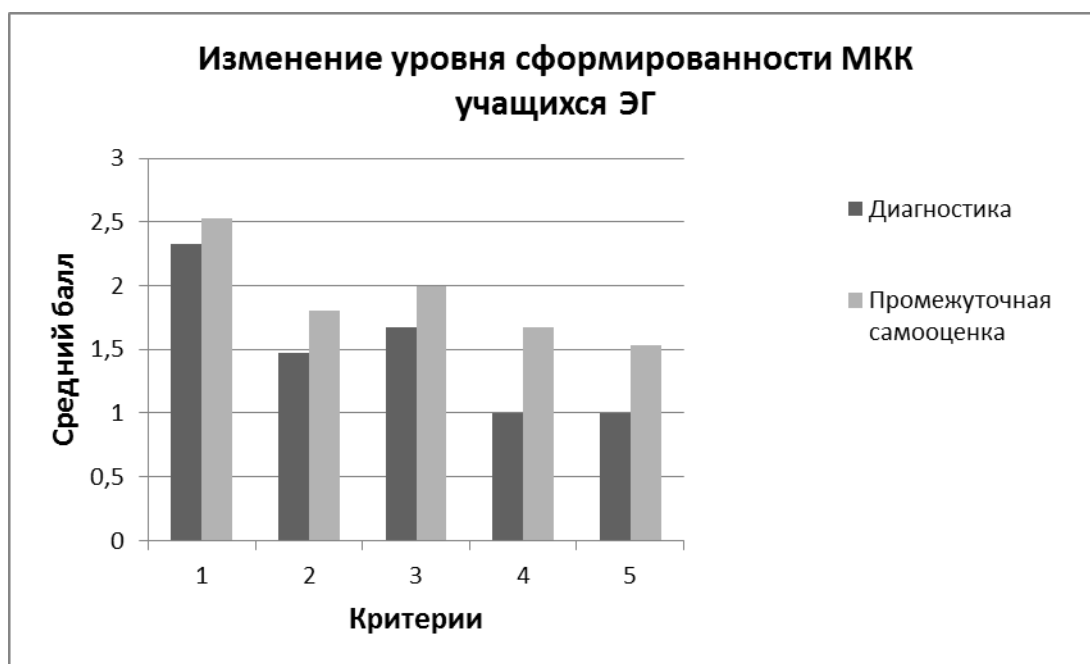


Рис. 3

Как видно из данных показателей, сами обучающиеся отмечают рост уровня сформированности МКК по всем критериям, оценивая свои достижения немного выше, чем учитель (см. второй, третий, четвёртый критерии). Данная разница показателей не является существенной и свидетельствует о достаточной объективности самооценки обучающихся. В общем же результаты промежуточного среза и самооценки обучающихся свидетельствуют об увеличении степени сформированности МКК учащихся данной ЭГ и, тем самым, подкрепляют идею об эффективности разработанного нами ЭВК.

Для подтверждения полученных данных и доказательства эффективности разработанной нами технологии на итоговом этапе опытно-экспериментальной работы мы провели **финальный срез** (конец второго семестра). Данный срез по аналогии с промежуточным срезом заключался в заполнении обучающимися теста на проявление личностных качеств и выполнении (в письменной форме) заданий по анализу Интернет-видеосюжетов на двух языках (английском и русском) и их межкультурной интерпретации. Обучающимся были предложены примеры двух социальных реклам по борьбе с курением в Великобритании и в России (скрипты видеосюжетов представлены в Приложении 11). Учитель оценивал ответы обучающихся в соответствии с пя-

тью основными критериями сформированности МКК. Проанализируем примеры ответов трёх обучающихся на данном этапе исходя из их межкультурного наполнения.

Ученики А и Б отмечают основные особенности социальных реклам по борьбе с курением в Великобритании и в России, сопоставляют данные особенности, делая вывод о том, что британская социальная реклама использует изображение сердца, показывая губительные последствия курения для человека. Российская социальная реклама, наоборот, использует позитивный образ человека, отказавшегося от курения, демонстрируя положительные последствия данного решения. Учащиеся пытаются прогнозировать степень эффективности нашей социальной рекламы среди британцев, отмечая её плюсы и минусы. Ученик С выделяет основные культурные особенности Интернет-видеосюжетов на двух языках, сопоставляет два разных способа борьбы с курением, отраженные в британской и российской социальных реклам, но, тем не менее, затрудняется представить себя на месте представителя британской культуры, прогнозировать его реакцию на российский социальный ролик.

Полученные данные (в сравнении с показателями диагностирующего и формирующего этапов) представлены в таблице 17 и отражены на гистограмме (Рис. 4).

Таблица 17.

Результаты финального среза в сравнении с показателями исходной диагностики и промежуточного среза

Критерии	Среднее значение		
	Диагностирующий этап	Формирующий этап	Итоговый этап
1. Проявление обучающимися чётких признаков освоения личностных качеств (эмпатии, гражданственности, толерантности).	2,33	2,53	2,73
2. Осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на ИЯ.	1,4	1,73	2,2
3. Осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на РЯ.	1,6	1,93	2,33
4. Умение анализа Интернет-видеосюжетов на двух языках с целью их межкультурной интерпретации.	1	1,6	2,13
5. Умение прогнозировать интерпретацию явлений родной культуры с позиции представителя иного лингвосоциума на основе двух Интернет-видеосюжетов.	1	1,53	2,07

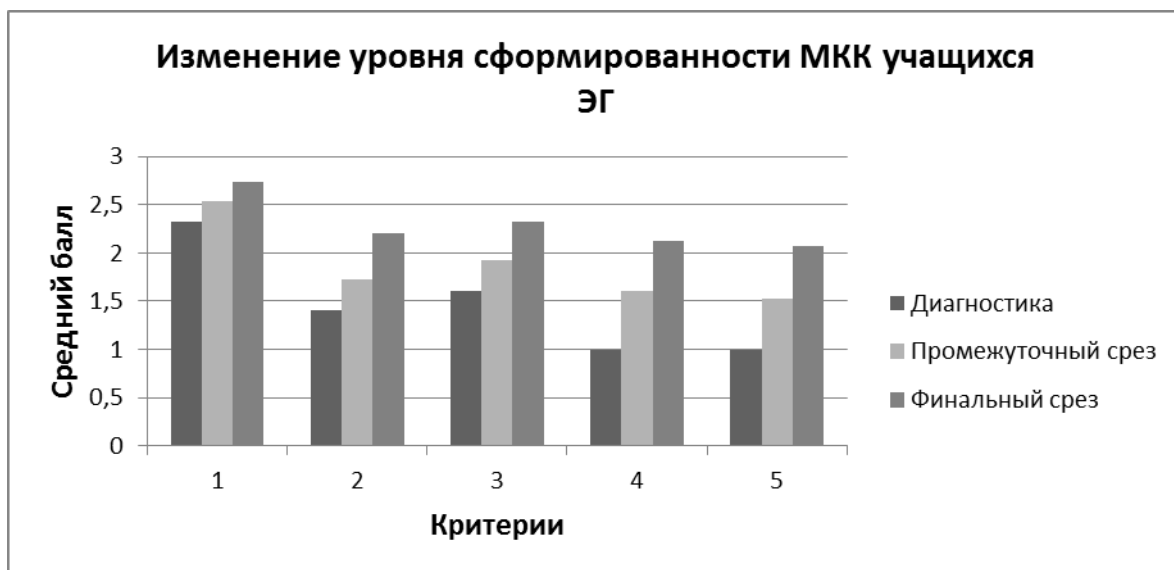


Рис. 4

По результатам финального среза можно заключить, что уровень сформированности МКК учащихся ЭГ значительно увеличился по всем критериям от низкого до выше среднего.

На данном этапе была также проведена **финальная самооценка** обучающимися уровня сформированности МКК по аналогичным критериям. Полученные данные представлены в таблице (Таблица 18) и отражены на гистограмме (Рис. 5).

Таблица 18.

Результаты финальной самооценки в сравнении с показателями исходной диагностики и промежуточной самооценки

Критерии	Среднее значение		
	Диагно-стирующий этап	Форми-рующий этап	Ито-говый этап
1. Проявление обучающимися чётких признаков освоения личностных качеств (эмпатии, гражданской ответственности, толерантности).	2,33	2,53	2,73
2. Осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на ИЯ.	1,47	1,8	2,27
3. Осознание культурных особенностей Интернет-видеосюжетов на РЯ.	1,67	2	2,33
4. Умение анализа Интернет-видеосюжетов на двух языках с целью их межкультурной интерпретации.	1	1,67	2,2

5. Умение прогнозировать интерпретацию явлений родной культуры с позиции представителя иного лингвосоциума на основе двух Интернет-видеосюжетов.	1	1,53	2,07
--	---	------	------

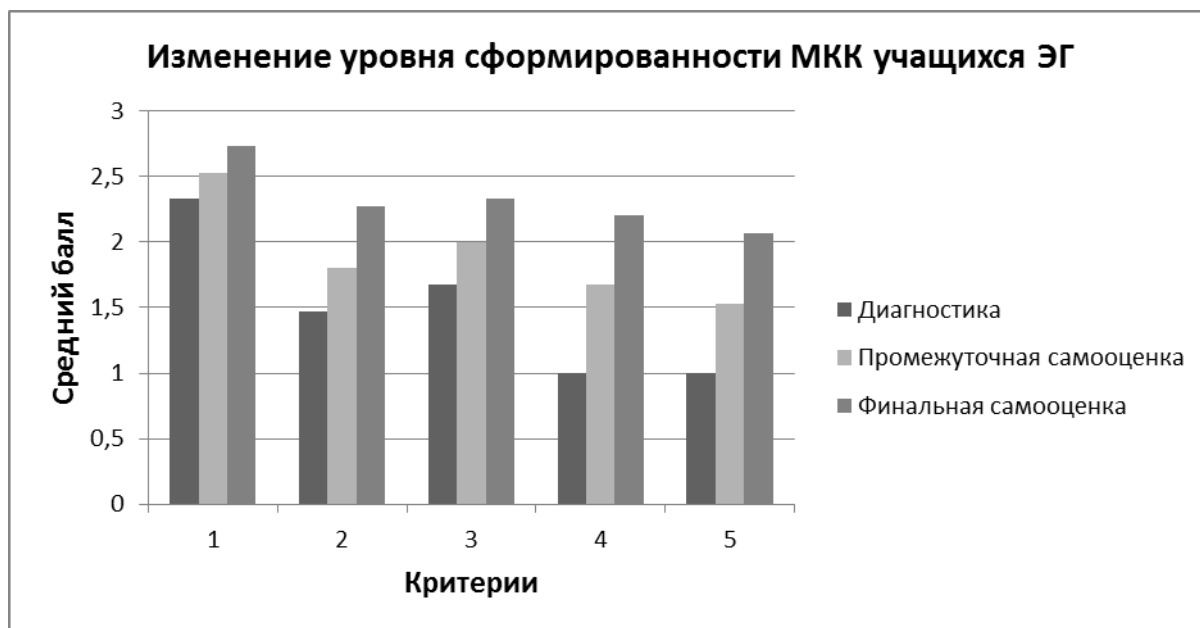


Рис. 5

На основании данных результатов можно заключить, что обучающиеся также отмечают повышение своего уровня сформированности МКК по всем критериям. Представим наглядно динамику развития каждого критерия сформированности МКК учащихся ЭГ (Рис. 6-10).

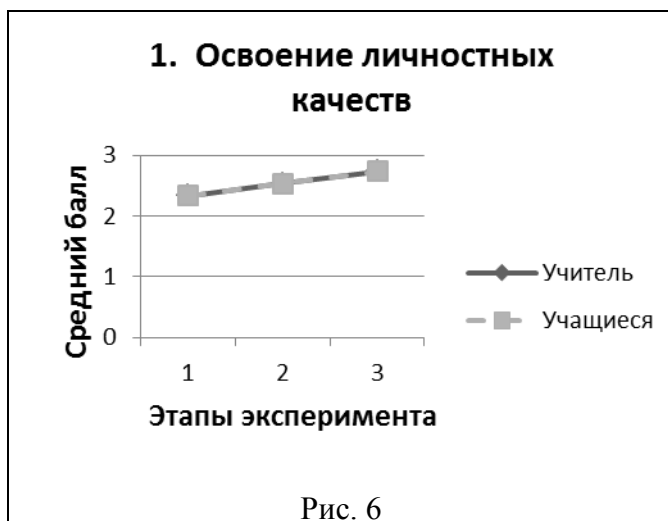


Рис. 6

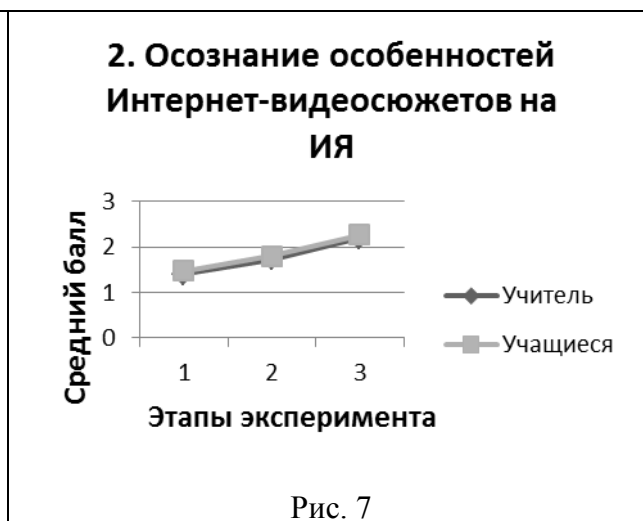


Рис. 7

3. Осознание особенностей Интернет-видеосюжетов на РЯ

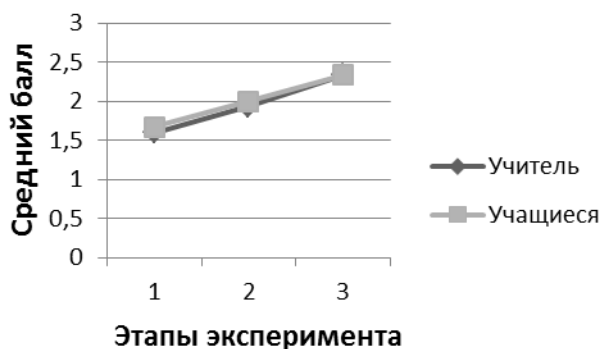


Рис. 8

4. Умение анализа Интернет-видеосюжетов на двух языках

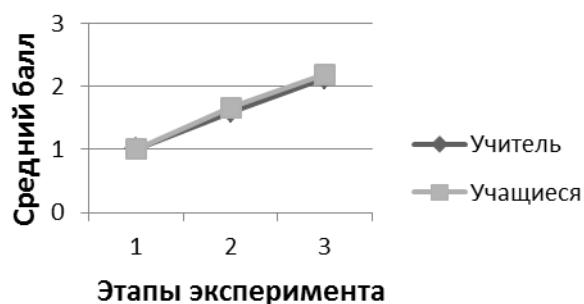


Рис. 9

5. Умение прогнозировать интерпретацию родной культуры с позиции представителя иного лингвосоциума

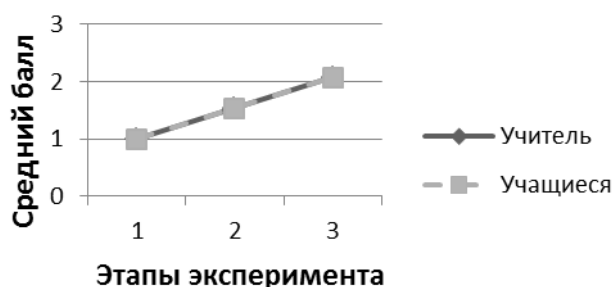


Рис. 10

Из данных графиков видно, что самооценка обучающихся практически не отличается от оценки учителя (разница составляет не более 0,1 балла по каждому критерию).

После окончания опытно-экспериментальной работы и проверки её эффективности была проведена диагностика устойчивости сформированности МКК обучающихся в начале следующего учебного года (11 класс; срок проведения диагностики – сентябрь 2014 г.). Проверке подверглось проявление обучающимися чётких признаков освоения личностных качеств – эмпатии, гражданской ответственности и толерантности – основных компонентов МКК. На основе дескрипторного описания данных личностных качеств были подготовлены и проведены тесты, опросы и беседы с обучающимися. Тесты включали в себя проблемные вопросы, отражающие степень сформированности того или иного

личностного качества обучающихся (эмпатия – вопросы №№ 2, 3, 5, 10, 12; гражданственность – вопросы №№ 1, 4, 7, 9, 14; толерантность – вопросы №№ 6, 8, 11, 13, 15) исходя из трёх уровней: низкий, средний и высокий (Приложение 12). Результаты данной диагностики в сравнении с показателями предыдущих этапов опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 19 на графике (Рис. 11):

Таблица 19.

Динамика проявления обучающимися личностных качеств

Личностные качества	Среднее значение			
	Диагностирующий этап	Формирующий этап	Итоговый этап	11 класс
1. Эмпатия	2,4	2,6	2,8	2,8
2. Гражданственность	2,6	2,6	2,8	3
3. Толерантность	1,8	2,4	2,6	2,6

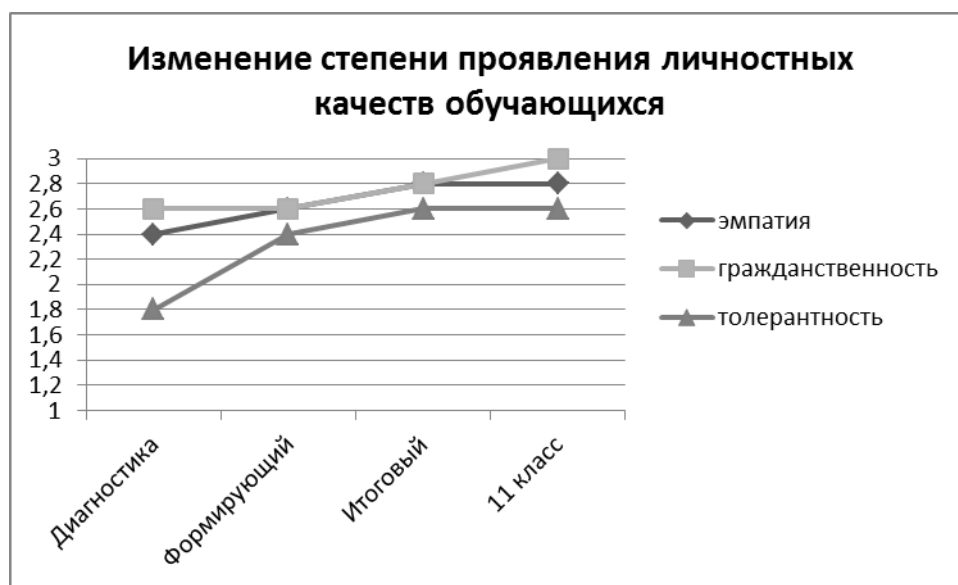


Рис. 11

Данные показатели наглядно демонстрируют достаточно высокий уровень сформированности всех трёх личностных качеств обучающихся, в особенности, гражданственности. Показатели отсроченной диагностики продемонстрировали валидность полученных результатов в области сформированности ключевых для МКК качеств личности. Тем самым подтверждена эффективность разработанного нами ЭВК.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета компьютерных программ SPSS Windows. В зависимости от типа измерительных шкал при оценке достоверности различий применялись соответствующие параметрические и непараметрические критерии: а) критерий Фридмана, б) парный критерий Т-Вилкоксона. Компьютерные расчёты критерия Фридмана позволили констатировать общий позитивный сдвиг в формировании МКК учащихся ЭГ по всем пяти критериям (критерии 2, 4, 5: $p = 0$; критерий 3: $p = 0,001$; критерий 1: $p = 0,01$). Развитие каждого критерия сформированности МКК в трёх срезах исходя из оценки учителя и самооценки обучающихся определялось с помощью Т-критерия Вилкоксона, который основывается на парном сравнении зависимых выборок. Данные по оценке учителя показывают значимость развития критериев 2, 3 и 4 в сопоставлении срезов 1 – 2 и 2 – 3 и критерия 5 в сопоставлении срезов 1 – 2. Самооценка обучающихся практически совпадает с оценкой учителя за исключением критерия 5, где значимость проявляется также в сопоставлении срезов 2 – 3. Данные определения значимости по Т – критерию Вилкоксона представлены в приложении (см. Приложение 13). Зафиксированные в эксперименте изменения (согласно двум вышерассмотренным критериям) в ЭГ неслучайны и значимы на 1% и 5% уровнях. Значит, предлагаемая нами гипотеза о формировании МКК учащихся профильной школы средством ЭВК принимается согласно критерию Фридмана и Т – критерию Вилкоксона.

Итак, в ходе проведения опытно-экспериментальной работы нам удалось установить увеличение уровня сформированности знаний и умений учащихся ЭГ исходя из трёх срезов. При этом оценка учителя и самооценка обучающихся практически не отличаются. ЭВК оказал положительное влияние на степень проявления личностных качеств обучающихся исходя из тестов, проведённых как в 10 классе, так и в начале 11 класса.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В данной главе диссертационного исследования представлена технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в элективном видеокурсе профильной школы и опытно-экспериментальным путём проверена её эффективность.

На основе системно-структурного подхода к обучению была разработана система организации элективного видеокурса, которая включает цель, задачи, содержание (Интернет-видеосюжеты на двух языках), принципы (профильного обучения, формирования межкультурной компетенции), методы (информационно-рецептивный, проблемный, исследовательский), приёмы (беседа, межкультурной комментирование, решение проблемных задач), а также учебно-методическое обеспечение курса (учебная программа, сопроводительные материалы).

Была выбрана традиционная структура занятий элективного видеокурса, состоящая из трёх этапов: организационный момент, основной этап (стадии до просмотра, просмотр, после просмотра Интернет-видеосюжета) и завершающий этап. В зависимости от порядка и условий просмотра Интернет-видеосюжетов на двух языках предложены две модели построения занятий: с синхронным и асинхронным просмотром видеосюжетов. В первом случае два видеосюжета, отражающие фрагменты родной и иной культур, просматриваются на занятии, во втором – с видеосюжетом на родном языке школьники знакомятся дома, а с сюжетом на иностранном языке – на занятии. На основе первой из моделей (с просмотром двух видеосюжетов) был разработан план-конспект занятия элективного видеокурса, а также созданы необходимые дидактические материалы (бланки для письменных ответов, опросные листы для обучающихся). Помимо этого для доказательства возможности гармоничного погружения Интернет-видеосюжетов элективного видеокурса в структуру используемого УМК («English» 10 класс, авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой) было дополнено тематическое планирование данного комплекса.

В главе представлены ход и содержание этапов опытно-экспериментальной работы (подготовительный, диагностирующий, формирующий, итоговый). Для состава экспериментальной группы на основе «межкультурных задач» и беседы были отобраны наиболее мотивированные обучающиеся. Выявление познавательных мотивов и профессиональных потребностей обучающихся, а также степени их готовности к работе с Интернет-видеосюжетами межкультурного характера осуществлялось при помощи анкет, опросников и результатов вводного занятия курса.

Для более точных подсчётов результатов были определены основные показатели качества технологии, отражающие а) уровень сформированности МКК обучающихся, б) результативность овладения иностранным (английским) языком, в) успешность в области овладения смежными предметами (история, обществознание, МХК, экология) и г) повышение уровня духовно-нравственного развития обучающихся. Были установлены пять критериев сформированности МКК, которые служили основанием для оценки как учителем, так и самими обучающимися исходя из трёх уровней (низкий, средний, высокий). Исходные, промежуточные и итоговые результаты по всем аспектам наглядно представлены в виде таблиц и диаграмм.

Анализ бланков ответов обучающихся на занятиях, листов самооценки обучающихся, показателей успеваемости по английскому языку и смежным предметам, а также опросника классного руководителя (см. приложения) показывает положительное воздействие разработанного элективного видеокурса на формирование у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции. Успешность внедрения авторской технологии подтверждена результатами статической обработки данных (SPSS Windows, Excel 2007).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование посвящено проблеме разработки методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся (в проявлении её когнитивно-перцептивного аспекта в элективном видеокурсе профильной школы).

Межкультурная коммуникативная компетенция, несмотря на живой интерес исследователей, проявленный в области её осмысления, остаётся малоизученной особенно в приложении к общеобразовательной школе. Между тем, новые нормативы образовательной политики на данной ступени требуют осознания и квалификации особенностей данной компетенции, соотносимых с природосообразными (соответствие возрасту, потребностям и интересам школьников) и целесообразными (соответствие целям иноязычного образования в целом и на конкретном этапе в частности) основаниями. Принятию взвешенного и обоснованного решения способствует всесторонняя оценка межкультурного подхода в динамике и прагматике его системных связей с другими культурно ориентированными подходами. Межкультурный подход по сравнению с ними в наиболее полной степени связан с идеей равноправного присутствия двух культур – иной и родной – в обучении ИЯ, и именно он направлен на включение школьников в реальный межкультурный контекст общения, в процессе которого обучающийся, познавая иное, в равной степени познаёт / переосмысливает своё, актуализируя такие важные личностные характеристики как толерантность, эмпатия, гражданственность. Таким образом, межкультурный подход – это инновационное направление в обучении ИЯ, особым образом интегрирующее язык и культуру.

В исследовании доказано, что наиболее благоприятным для успешного применения межкультурного подхода в обучении ИЯ в общеобразовательной школе является старший этап – профильный уровень (гуманитарный / филологический): именно на этом этапе данный подход позволяет учащимся расши-

ритель свои межкультурные знания в русле выбранного профессионального направления и мотивирует их к подлинному участию в «диалоге культур».

Было доказано, что целевой доминантой межкультурного подхода является в наибольшей степени обеспечение способности обучающегося к восприятию, пониманию и интерпретации иной культуры во взаимодействии с родной культурой. Речь идёт о формировании межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, в проявлении когнитивно-перцептивного аспекта её функционирования. Межкультурная коммуникативная компетенция старшеклассника, таким образом, представляет собой основанную на знаниях и умениях способность обучающегося к проявлению эмпатии, гражданственности и толерантности в процессе восприятия, понимания и интерпретации иной культуры во взаимодействии с родной культурой. Определение МКК старшеклассника свидетельствует о её многокомпонентном составе, в структуру которого входят качества личности (эмпатия, гражданственность, толерантность), а также определённые знания (своих культурных особенностей, особенностей страны представителей изучаемого языка) и умения (выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп, интерпретировать явления инофонной культуры с позиции её представителей, прогнозировать интерпретацию явления своей культуры с позиции представителей иного лингвосоциума).

Одним из эффективных средств формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции является Интернет-видео, высокий обучающий, воспитательный и развивающий потенциал которого объясняется возможностью сочетания зрительной и слуховой цифровой наглядности, что соответствует преобладающему на сегодняшний день современному аудиовизуальному типу восприятия действительности старшими подростками. Особенностью применения видео в контексте межкультурного подхода является синхронное либо асинхронное использование тематически единообразных Интернет-видеосюжетов на двух языках – родном и изучаемом, обеспечивающих глубину восприятия, интерпретации и переработки обучающимися информации

межкультурного содержания. Особая сила воздействия Интернет-видеосюжетов на двух языках предопределяет строгость процедуры отбора данных материалов, базирующейся помимо традиционных и общепринятых в методике принципов на основаниях межкультурного содержания: принципе адекватности страноведческим реалиям, принципе межкультурной ценности, принципе побудительного и образцового характера содержания аудиовизуальных Интернет-текстов.

В качестве дидактической модели межкультурной коммуникации в образовательном процессе способен выступить элективный видеокурс, который помимо образовательной роли призван выполнять и профессионально ориентирующую функцию, имеющую практическое значение для обучающихся после окончания школы. Моделирование такого курса, отражающее специфику подлинного межкультурного общения, базируется на совокупности следующих принципов обучения: субъектной позиции обучающегося, избирательности (элективности), межкультурной направленности, Интернет-компетентностной направленности, обеспечения оптимальной зрительно-слуховой модальности. На основе данных принципов формулируются требования к построению элективного видеокурса профильной школы, способного моделировать реальную межкультурную коммуникацию посредством Интернет-видео.

В контексте разработанной системы организации элективного видеокурса в качестве цели предусматривается формирование у старшеклассников межкультурной коммуникативной компетенции средством Интернет-видео, содержание обучения включает а) совокупность знаний и умений, а также положительного отношения, необходимых обучающимся в процессе актуализации рецептивного компонента межкультурной коммуникативной компетенции, б) тематически целесообразные видеосюжеты на двух языках (английском и родном), иллюстрирующие различные аспекты англоязычной и русской культур.

Организация процесса усвоения обозначенных компонентов содержания базируется на системе принципов, в которую включены принципы профильно-

го обучения и принципы формирования межкультурной компетенции. Реализации данных принципов способствуют методы обучения, основанные на степени возрастания степени самостоятельности обучающихся: информационно-рецептивный, проблемный и исследовательский. Данные методы нашли свою реализацию в серии приёмов обучения (беседа, межкультурное комментирование, постановка и решение проблемной задачи), главным среди которых является межкультурное комментирование.

На основе указанных методов, приёмов обучения, а также комплекса упражнений (подготовительные, речевые) разработана технология организации элективного видеокурса, состоящая из четырёх этапов: ориентировочный, аналитический, автономно-практический и контролирующий этап. В зависимости от порядка и условий просмотра Интернет-видеосюжетов на двух языках предложены две модели построения занятий: с синхронным и асинхронным просмотром видеосюжетов. Разработанная система организации элективного видеокурса согласуется с УМК «English» для 10 класса школ с углублённым изучением английского языка, лицеев и гимназий (О.В. Афанасьева, И.В. Михеева).

Ход и результаты опытно-экспериментальной работы доказали состоятельность созданной методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся средствами элективного видеокурса. В результате проведения всех этапов опытно-экспериментальной работы (подготовительного, диагностирующего, формирующего, итогового) полностью подтверждена эффективность разработанной методики формирования МКК старшеклассников. Диагностирована статистически достоверная положительная динамика полученных данных, свидетельствующая о позитивных сдвигах в области формирования пяти основных критериев МКК старшеклассников с помощью элективного видеокурса.

Полученные результаты проведенного исследования позволяют определить некоторые пути и перспективы дальнейшего развития рассматриваемой

проблематики. К направлениям, которые могут углубить исследованный вопрос, мы можем отнести следующие:

1. Последующее изучение структуры элективного видеокурса с целью включения в её состав проектных, проблемных, творческих заданий как способов модификации данного средства формирования МКК обучающихся.

2. Исследование вопроса обеспечения индивидуальных образовательных стратегий познавательной деятельности в ходе элективного видеокурса, нацеленного на формирование МКК, варьирования содержания данного курса соответственно индивидуально-личностным потребностям школьников.

3. Разработка методического обеспечения процесса формирования МКК старшеклассников средствами элективного видеокурса (рекомендаций для учителей, классных руководителей), а также разработка соответствующего компьютерного сопровождения.

5. Исследование возможностей преемственного развития МКК в системе «школа – вуз».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.П. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у учащихся 9 класса якутской школы на основе метода телекоммуникационных проектов: на материале английского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.П. Алексеева. – СПб., 2005. – 196 с.
2. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.И. Алмазова. – СПб., 2003. – 446 с.
3. Анненкова, А.В. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе учебного перевода иноязычных текстов (английский язык, языковой вуз) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Анненкова. – Иркутск, 2010. – 232 с.
4. Апальков, В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы: английский язык, профильный уровень [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.Г. Апальков. – Тамбов, 2008. – 157 с.
5. Артемьева, Ю.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектной позиции старшеклассников в процессе предпрофильного сопровождения [Текст] / Ю.А. Артемьева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 113. – С. 250-253.
6. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т.Н. Астафурова. – М., 1997. – 325 с.
7. Афанасьева О.В. Английский язык: учебник для 10 класса школ с углублённым изучением английского языка, лицеев и гимназий [Текст] / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – М.: Просвещение, 2009. – 222 с.
8. Банникова, Л.В. Воспитание гражданственности у учащихся 6-8 классов в учебной и внеклассной деятельности: на опыте преподавания ино-

странного языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Банникова. – М., 2005. – 200 с.

9. Барменкова, О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи [Текст] / О.И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20-25.

10. Барышникова, Г.В. Видеокурс как способ формирования коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку [Текст] / Г.В. Барышникова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2013. – № 20. – С. 19-22.

11. Бердичевский, А.Л. Методика межкультурного образования [Текст] / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.

12. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

13. Бим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.

14. Болдырев, Н.Н. Языковые категории как формат знания [Текст] / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – №2. – С.5-22.

15. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская. – М.-Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.

16. Борзова, Е.В. Иноязычно личностно ориентированное образование на старшей ступени средней школы [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Борзова. – СПб., 2007. – 359 с.

17. Бузина, Ю.Н. Обучение работе над английскими текстами студентов экономических факультетов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.Н. Бузина. – М., 2000. – 142 с.

18. Булкин, А.П. Культуросообразность образования: педагогический опыт России XVIII – XX вв. [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.П. Булкин. – М., 2003. – 360 с.
19. Верещагин, Е.М. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
20. Возгова, З.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.В. Возгова. – Челябинск, 2003. – 194 с.
21. Волкова, С.Л. Становление познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Л. Волкова. – СПб., 2008. – 217 с.
22. Воробьев, В. В. Лингвокультурология (теория и методы) [Текст] / В. В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
23. Гальскова Н.Д. Обучение немецкому языку в контексте межкультурной парадигмы [Электронный ресурс] / Н.Д. Гальскова. – Режим доступа: <http://www.ruscenter.ru/18.html>, дата обращения: 24.08.2014
24. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
25. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
26. Гармаева, С.И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.И. Гармаева. – Чита, 2008. – 203 с.

27. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: Уч. пособие [Текст] / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: «Академия», 2008. – 256 с.
28. Гессен, С.И. Основы педагогики. Внедрение в прикладную философию [Текст] / Под ред. П.В. Алексеева. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
29. Головачёва, Л.А. Элективные курсы по химии в профильном обучении [Текст] / Л.А. Головачёва // Вестник ОГПУ. – 2010. – № 2. – С. 78-82.
30. Грачёва, С.Г. Понимание контекста иноязычной культуры в обучении иностранным языкам: английский язык, неязыковой вуз [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Г. Грачёва. – Саранск, 2002. – 170 с.
31. Григорьева, Н.Н. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников: на материале изучения иностранных языков [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Григорьева. – Казань, 2004. – 216 с.
32. Григорян, А.В. Реализация лингвосоциокультурного компонента содержания языкового образования на основе кросскультурного подхода [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Григорян. - М., 2010. – 233 с.
33. Гришаева, Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: уч. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
34. Гусева, А.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению: школа с углублённым изучением иностранных языков, французский язык [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Гусева. – М., 2002. – 235 с.
35. Гусейнова, Л.М. Межкультурный подход к преподаванию иностранных языков: на опыте немецкого языка как иностранного [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.М. Гусейнова. – Москва, 2004. – 210 с.
36. Декларация принципов толерантности (от 16 ноября 1995 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>, дата обращения: 24.08.2014

37. Дикова, Е.С. Методика формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов на материале рекламных текстов (немецкий язык, неязыковой вуз) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.С. Дикова. – Иркутск, 2010. – 216 с.

38. Дистервег, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении [Текст] / А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 193-197.

39. Добренъков, В.И. Методы социологического исследования [Текст] / В.И. Добренъков, А.И. Кравченко – М.: Инфа-М, 2004. – 768 с.

40. Дьякова, Е.Ю. Поликодовый текст в британском рекламном дискурсе сферы образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.Ю. Дьякова. – Воронеж, 2011. – 25 с.

41. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.

42. Елухина, Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления [Текст] / Н.В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост.: Бим И.Л., Леонтьев А.А. и др. – М.: Русский язык, 1991. – 358 с.

43. Ермолаев-Томин, О.Ю. Математические методы в психологии: учебник для бакалавров [Текст] / О.Ю. Ермолаев-Томин. – 4-е изд. – М.: Юрайт, 2012. – 511 с.

44. Жокина, Н.А. Элективные курсы в системе профильного обучения как средство самоопределения личности школьника [Текст] / Н.А. Жокина, Н.Б. Фёдорова // Вестник РГУ им. С.А. Есенина. – 2007. – № 14. – С. 26-33.

45. Забродина, И.К. Методика развития социокультурных умений студентов посредством современных Интернет-технологий [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.К. Забродина. – М., 2012. – 215 с.

46. Зайкова, И.В. Методика отбора и организации текстов для обучения студентов экономических вузов письменному специальному переводу

(дополнительная квалификация, английский язык) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Зайкова. – Иркутск, 2009. – 229 с.

47. Зайнуллина, Л.М. Объективация концептов в языке и этапы категоризации [Текст] / Л.М. Зайнуллина // Филология и культура / материалы V междунар. науч. конф. – Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 164-167.

48. Землянова, М.П. Проектирование формирования социокультурной компетенции учащихся: школа с углубленным изучением английского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.П. Землянова. – Волгоград, 2008. – 243 с.

49. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

50. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

51. Зиновьева, М.Д. Работа с диафильмом в связи с особенностями зрительно-слухового восприятия [Текст] / М.Д. Зиновьева, С.И. Златкина // Сб. Аудиовизуальные средства при обучении иностранцев русскому языку. – М., 1971. – С. 46-58.

52. Зязюн, И.А. Красота педагогического действия: уч. пособие [Текст] / И.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – Киев: Украинско-финский институт менеджмента и бизнеса, 1997. – 67 с.

53. Иванов, В.В. Чёт и нечёт. Асимметрия мозга и знаковых систем [Текст] / В.В. Иванов. – М., 1978. – 184 с.

54. Игнатьева, И.Ю. Развитие творческого компонента старшеклассников через элективный курс [Текст] / И.Ю. Игнатьева // Вестник МГОУ: Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 105-108.

55. Казакова, О.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся старших классов: на примере английского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Казакова. – Нижний Новгород, 2007. – 165 с.

56. Карпенко, Н.Н. Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Карпенко. – СПб, 2003. – 188 с.

57. Кафтайлова, Н.А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (немецкий язык, языковой вуз) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Кафтайлова. – М., 2010. – 201 с.

58. Кашкуревич, Л.Г. Методика использования технических средств и интенсификация обучения иностранным языкам: Сб. науч. трудов [Текст] / Л.Г. Кашкуревич. – М.: МГИМО, 1989. – 155 с.

59. Кебекова, Ф.С. Лингвострановедение как один из аспектов обучения немецкому языку в контексте диалога культур в средних специальных учебных заведениях [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ф.С. Кебекова. – Махачкала, 2000. – 32 с.

60. Кириллина, Н.Ю. Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации: яз. вуз, франц. язык [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Ю. Кириллина. – М., 2006. – 227 с.

61. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 27. – 21 с.

62. Коротких, Ю.Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.Ю. Коротких. – Ижевск, 2010. – 227 с.

63. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений (2-е издание) [Текст] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

64. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е.С. Кубрякова. – М.: Филол. фак-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.

65. Кубрякова, Е.С. Текст – проблемы понимания и интерпретации [Текст] / Е.С. Кубрякова // Семантика целого текста. – М.: Наука, 1987. – 241 с.
66. Кудрявцев, В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания [Текст] / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С. 4-46.
67. Кузнецов, В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Кузнецов. – Киев, 1982. – 48 с.
68. Кулаева, С.Н. Формирование лингвострановедческих ориентаций школьника [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Кулаева. – Оренбург, 2000. – 228 с.
69. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе [Текст]: учеб. пособие / Б. А. Лapidус. – М.: Высш. шк., 1986. – 144 с.
70. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
71. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
72. Ляховицкий, М.В. Технические средства в обучении иностранным языкам [Текст] / М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
73. Макковеева, Ю.А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности: английский язык как второй иностранный [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.А. Макковеева. – СПб., 2007. – 233 с.
74. Максимова, О.В. Лингвокультурологический потенциал русской авторской песни в практике преподавания русского языка как иностранного [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Максимова. – СПб, 2008. – 186 с.

75. Малушко, Е.Ю. Критерии отбора подкастов для формирования иноязычной аудитивной компетенции у студентов вузов [Текст] / Е.Ю. Малушко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – № 6. – 2011. – С. 146-152.

76. Масликова, Г.А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.А. Масликова. – М., 1998. – 252 с.

77. Маслова, В. А. Лингвокультурология [Текст] / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

78. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник [Текст] / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

79. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам [Текст] / А. А. Миролубов. – М.: Ступени, Инфра-М, 2002. – 448 с.

80. Мирошникова, Н.Н. Оптимизация отбора и организации учебного материала для обучения взрослых английскому языку (в условиях языковых курсов) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Н. Мирошникова. – СПб., 2003. – 22 с.

81. Мишати́на, Н.Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся VII-IX классов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Л. Мишати́на. – СПб, 2000. – 223 с.

82. Муратов, А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Ю. Муратов. – Барнаул, 2005. – 213 с.

83. Нефёдова, М.А. Лингвострановедческий аспект обучения на среднем этапе общеобразовательной школы (английский язык) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А. Нефёдова. – М., 1993. – 20 с.

84. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
85. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст] / под ред. К.М. Ирисхановой. – МГЛУ, 2003. – 247 с.
86. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1989. – 750 с.
87. Орлова, Е.С. Методика формирования регионоведческой компетенции учащихся в элективном курсе профильной школы: английский язык, Республика Бурятия [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.С. Орлова. – М., 2011. – 189 с.
88. Орлова, Е.С. Цели обучения английскому языку в элективном курсе национально-региональной тематики в профильной школе (республика Бурятия) [Текст] / Е.С. Орлова // Вестник БГУ. – Улан-Удэ, 2009. – № 15. – С. 214-219.
89. Палкова, А.В. Применение сервисов Веб 2.0 в преподавании иностранных языков [Текст] / А.В. Палкова // Преподавание иностранных языков в мультимедийном пространстве: сб. науч. статей. – Тверь, 2012. – С. 69-85.
90. Панова, Л.В. Обучение студентов 3 курса языкового вуза пониманию политического дискурса (на примере немецкоязычных текстов теленовостей) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Панова. – Горно-Алтайск, 2008. – 218 с.
91. Пархомова, Е.С. Лингвокультурологический и лингвокраеведческий потенциал системы формирования языковой личности школьника [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.С. Пархомова. – Белгород, 2009. – 275 с.
92. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
93. Пирхавка, Н.Е. Формирование лингвострановедческого компонента коммуникативной компетенции учащихся при обучении чтению (школа с уг-

лубленным изучением французского языка) [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1992. – 19 с.

94. Планкова, В.А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения [Текст] / В.А. Планкова // *Magister Dixit*. – 2001. – № 4. – С. 188-199.

95. Примерные программы по учебным предметам: Иностранный язык. – М.: Просвещение, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/643419/>, дата обращения: 24.08.2014

96. Проханова, Н.И. Отбор содержания для элективных курсов гуманитарно-филологического профиля [Текст] / Н.И. Проханова // *Вестник МГПУ: Информатика и информатизация образования*. – М., 2005. – № 4. – С. 170-174.

97. Рiske, И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения: на материале английской поэзии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Э. Рiske. – СПб., 2000. – 259 с.

98. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир [Текст] / В.М. Розин. – М.: КомКнига, 2006. – 224 с.

99. Россинская, А.Н. Методика развития коммуникативно-когнитивной деятельности старшеклассников при изучении иноязычных элективных курсов: на примере культуроведения Канады [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Н. Россинская. – М., 2009. – 286 с.

100. Русова, Н.Ю. Теоретические основы моделирования дидактического материала: на примере образовательной области «филология» [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.Ю. Русова. – Нижний Новгород, 2000. – 435 с.

101. Сазонова, Т.Ю. Психолого-педагогический потенциал элективного курса «Межкультурная коммуникация» [Текст] / Т.Ю. Сазонова // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. ун-та*. – 2006. – № 2. – С. 158-161.

102. Саланович, Н.А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах

средней школы: на материале французского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Саланович. – М., 1995. – 180 с.

103. Салимова, С.Ш. Реализация принципа культуросообразности в системе воспитания учащейся молодежи: на примере Республики Мордовия [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Ш. Салимова. – М., 2008. – 20 с.

104. Сафонова, В.В. Культуроведение Великобритании: 10 класс [Текст] / В.В. Сафонова. – М.: АСТ, 2010. – 168 с.

105. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.

106. Сафонова, В.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку [Текст] / В.В. Сафонова, П.В. Сысоев // Иностр. языки в школе. – М., 2005. – № 2. – С. 7-16.

107. Сахапова, Ф.Х. Гражданское воспитание студентов технического вуза средствами иностранного языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф.Х. Сахапова. – Казань, 2004. – 186 с.

108. Сидорова, М.В. Иностранный язык: обучение с точки зрения коммуникативной этнографии [Электронный ресурс] / М.В. Сидорова. – Режим доступа: <http://indigo-mir.ru/inostrannyj-yazyk-obuchenie-s-tochki-zreniya-kommunikativnoj-etnografii>, дата обращения: 24.08.2014

109. Словарь терминов межкультурной коммуникации [Текст] / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедевко, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 632 с.

110. Смирнова, Л.П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы их контроля их сформированности (языковой и неязыковой вузы) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.П. Смирнова. – М., 1982. – 254 с.

111. Соколова, И.Н. Вариативность восприятия медиа-текстов как репрезентация многообразия отношений в коммуникативной системе «человек-

социум»: экспериментальное исследование [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.Н. Соколова. – Ульяновск, 2006. – 175 с.

112. Соловова, Е.Н. Программы общеобразовательных учреждений: Английский язык: Гид-переводчик [Текст] / Е.Н. Соловова - М.: Просвещение, 2002. – 32 с.

113. Соловьёва, И.С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников: на материале сельских школ Республики Саха (Якутия) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.С. Соловьёва. – Якутск, 2007. – 185 с.

114. Соломатина, А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов: англ. язык, базовый уровень [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Г. Соломатина. – Тамбов, 2011. – 158 с.

115. Сонин, А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления [Текст] / А.Г. Сонин // Вопросы языкознания. – М., 2005. – № 6. – С. 115-123.

116. Спирина, Т.А. Формирование профессиональной культуры социальных педагогов в процессе их профессиональной подготовки [Текст] / Т.А. Спирина // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов. – Киев, 2012. – № 2 (2). – С. 316-324.

117. Стародубцев, В.А. Мультимедийные проекты в повышении квалификации преподавателей вузов и средних школ [Текст] / В.А. Стародубцев, Н.Н. Огольцова // Известия Томского политехнич. ун-та. – 2007. – № 2. – С. 254-257.

118. Степанов, А.А. Психологические основы дидактики учебного телевидения: Уч. пособие [Текст] / А.А. Степанов. – Л.: ЛГПИ, 1973. – 128 с.

119. Степашко, Л.А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Л.А. Степашко. – М.: Флинта, 1999. – 248 с.

120. Стрелкова, М.А. Социокультурный компонент коммуникативных упражнений: средний и продвинутой этапы обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А. Стрелкова. – М., 2006. – 212 с.

121. Сунцова, Е.Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов: английский язык, неязыковой вуз [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Н. Сунцова. – Томск, 2005. – 215 с.

122. Сысоев, П.В. Использование новых учебных Интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) [Текст] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Вестник ТГУ. – 2008. – № 2 (58). – С. 363-371.

123. Сысоев, П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: для школ с углубленным изучением иностранных языков [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / П.В. Сысоева. – Тамбов, 1999. – 231 с.

124. Сысоев, П.В. Технологии Веб 2.0: социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку [Текст] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6. – С. 8-11.

125. Танклаева, Л.Н. Педагогические условия формирования нравственных ценностей старшеклассников средствами лингвистических дисциплин [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Танклаева. – Карачаевск, 2006. – 141 с.

126. Тарева, Е. Г. Толерантность межэтнического общения: роль категории для системы лингвистического образования [Текст] / Е.Г. Тарева // Методы современной коммуникации. – МГЛУ, 2003. – № 1. – С. 188-195.

127. Тарева, Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Проблемы теории, практики и дидактики перевода [Текст] / Е.Г. Тарева // Сб.науч.тр. Сер. «Язык. Культура. Коммуникация». – НГЛУ, 2011. – № 14 (1) – С. 237-244.

128. Тарнаева, Л. П. Обучение студентов 5-го курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур (английский язык

как вторая специальность) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.П. Тарнаева. – СПб., 2000. – 221 с.

129. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 341 с.

130. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22-27.

131. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М.: ЛадКом, 2011. – 848 с.

132. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.

133. Фазылянова, Х.М. Обучение речевому общению с использованием видеокурсов на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях курсового обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Х.М. Фазылянова. – М., 2006. – 244 с.

134. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

135. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]. М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 50 с.

136. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/>, дата обращения: 24.08.2014

137. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 368 с.

138. Филатова, А.А. Концепт как конституирующий элемент культуры (когнитивный подход) [Текст]: дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01 / А.А. Филатова. – Ростов н/Д., 2007. – 178 с.

139. Философия образования: сб. научных статей [Текст]. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 288 с.

140. Философский словарь on-line [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mirslovarei.com/content_fil/KULTUROSOOBRAZNOSTI-PRINCIP-15690.html, дата обращения: 24.08.2014

141. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. Пособие [Текст] / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 2005. – 255 с.

142. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.П. Фурманова. – Москва, 1994. – 475 с.

143. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): монография [Текст] / И. И. Халеева. – М.: Высш. шк., 1989. – 238 с.

144. Халеева, И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста [Текст] / И.И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М., 1995. – С. 277-286

145. Халяпина, Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л.П. Халяпина. – СПб., 2006. – 426 с.

146. Хрипко, А.В. Социокультурный компонент как средство повышения эффективности учебного процесса при изучении иностранного языка в средней общеобразовательной школе: на материале английского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Хрипко. – М., 2002. – 135 с.

147. Хрузина, Т.А. Создание обучающих видеокурсов для поддержки самостоятельной работы студентов [Текст] / Т.А. Хрузина, Л.В. Бакеева // Вестник Казанского технологич. ун-та. – Казань, 2012. – № 13. – С. 307-309.

148. Черкашина, А.И. Теоретическое обоснование структуры и содержания учебных пособий по обучению аудированию [Текст]: французский язык, профессионально ориентированные тексты: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.И. Черкашина. – М., 2003. – 297 с.

149. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие [Текст] / В.Е. Чернявская. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

150. Чикунова, А.Е. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку [Текст] / А.Е. Чикунова // Известия Уральского фед. ун-та: Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 3. – С. 138-144.

151. Чичерина, Ю.В. Методика обучения чтению прагматических текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.В. Чичерина. – Нижний Новгород, 2009. – 242 с.

152. Чумак, К.Ю. Развитие коммуникативной компетенции старшеклассников при работе над проблемным очерком [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К.Ю. Чумак. – Ярославль, 2012. – 22 с.

153. Шаповалов, В.С. Основы философии: от классики к современности: учеб. пособие [Текст] / В.С. Шаповалов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 608 с.

154. Шевченко, Т.Д. Когнитивно-коммуникативная методика обучения чтению иноязычных текстов (английский язык, лингвистический вуз) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Д. Шевченко. – Пятигорск, 2002. – 243 с.

155. Шуан, Ч. Методика обучения студентов пониманию и интерпретации китайских идиом чэньюй на продвинутом этапе языкового вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ч. Шуан. – Иркутск, 2007. – 213 с.

156. Щепилова, А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании [Текст] / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4-11.

157. Щербакова, И.А. Кино в обучении иностранным языкам [Текст] / И.А. Щербакова. – М.: Высшая школа, 1984. – 93 с.

158. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

159. Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область «Математика» [Текст] / Министерство образования РФ – Национальный фонд подготовки кадров / под ред. А.Г. Каспража. – М.: Вита-Пресс, 2004. – 112 с.

160. Языкова, Н.В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект [Текст] / Н.В. Языкова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2009. – № 1. – С. 95-100.

161. Языкова, Н.В. Методические аспекты обучения иностранным языкам с позиций межкультурного подхода [Текст] / Н.В. Языкова // Сборник статей Международной научно-практической конференции Бурятского гос. ун-та. – Улан-Удэ, 2010. – С. 21-29.

162. Яковлева, Н.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса якутской школы на основе интегрированного подхода: на материале немецкого языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Е. Яковлева. – СПб., 2005. – 196 с.

163. Якушина, Л.Б. Интеркультурный подход к обучению в современных учебниках немецкого языка “Sprachbrücke”, “Sichtwechsel” [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Б. Якушина. – М., 2001. – 194 с.

164. Byram, M. Teaching and Learning, Language and Culture [Text] / M. Byram, C. Morgan. – Clevedon: Multilingual Matters, 1994. – 210 P.

165. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence [Text] / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 185 P.

166. Canning-Wilson, C. Practical aspects of using video in the foreign language classroom [Electronic version] / C. Canning-Wilson // The Internet TESL Journal. – <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>, date: 24.08.2014
167. Chlopek, Z. The intercultural approach to EFL teaching and learning [Text] / Z. Chlopek // English teaching forum. – 2008. – No 4. – P. 10-19.
168. Corbett, J. An intercultural approach to English language teaching [Text] / J. Corbett. – UK: Cromwell Press Ltd, 2003. – 225 P.
169. Jones, A. Intercultural communication [Electronic version] / A. Jones, X. Quach. – <http://theory1.net/Intercultural-Communication-Booklet-with-cover-download-w697.pdf>, date: 24.08.2014
170. Kim, Y. Y. Intercultural communicative competence [Text] / Y.Y. Kim // Cross-cultural interpersonal communication. Sage Publications. – California, 1991. – P. 259-275.
171. Kordes, H. Mediating languages and cultures [Text] / H. Kordes // Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – P. 287-305.
172. Kramsch, C. Language and culture [Text] / C. Kramsch // Oxford: Oxford University Press, 1998. – 134 p.
173. Modern foreign languages: programme of study. Primary curriculum subjects [Electronic version]. – <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl>, date: 24.08.2014
174. Modern foreign languages: programme of study. Secondary curriculum subjects. [Electronic version]. – <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199616/mfl/programme>, date: 24.08.2014
175. Morgan, C. Foreign language and culture learning from a dialogic perspective [Text] / C. Morgan, A. Cain // Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
176. Neuner, G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning [Text] / G. Neuner. - Strasbourg: Council of Europe / Council for Cultural Co-operation (Education Committee), 1994. – 88 p.

177. Norris J. Understanding and assessing intercultural communicative competence [Electronic version] / J. Norris. – <http://www.hawaii.edu/sls/uhwpe1/26%281%29/Norris.pdf>, date: 24.08.2014

178. Sanders, J. Developing competences for learning in the age of the Internet [Text] / J. Sanders // Education for Primary Care. – 2009. – No 20. – P. 340-342.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

**Планирование к УМК «English» 10 класса для школ с углублённым изучением английского языка
(О.В. Афанасьева, И.В. Михеева) с учётом применения ЭВК**

Учебные ситуации и часы	Слова, словосочетания	Грамматика	Тексты для чтения	Тексты на аудирование	Стихи, песни	Письмо	Темы занятий ЭВК
<p align="center">Man the Creator (29 ч)</p>	affect, affectation, affected, arrange sth for sb., arrangement, to come to an arrangement, an arranged marriage, discord, discordant, gasp, greed, greedy, masterpiece, piece, poverty, poverty-stricken, shadow, to cast shadows, sheer, victim; shadow – shade, lump – piece, victim – sacrifice, discord – accord, affect – effect, affectation – affection; topical vocabulary (p.37-38)	Word-building, phrasal verb “to die” (die away, die down, die out, die for), pronouns, nouns (countable, uncountable)	1. Handmade beauty 2. Old and New Art 3. Three Musicians 4. Improvisation No. 26 5. The Picture 6. Sunflowers 7. Photography	1. Famous Artists 2. Ballet Dancers 3. Zinaida Serebryakova	Поем: Mona Lisa Song: Nina, Pretty Ballerina	Writing descriptions – theory and practice	1. Вводное занятие «Что такое межкультурная коммуникация?» 2. «The Pre-Raphaelites: Victorian revolutioners» – «Эпоха Передвижников» 3. «The changing face of graffiti in Britain» – «Вернисаж под открытым небом»

<p>Man the Believer (27 ч)</p>	<p>awe, to be in awe of, betray, to betray one's principles, claim, to claim to do sth., confirm, to confirm sb's suspicions, demand, to demand sth of/from sb., deny, There is no denying that, deserve, to deserve sb's time/attention, execute, innocent, menace, seek, sentence, trial, to be/go on trial, to be a trial to sb.; in spite of – despite, require – demand, seek – look for, feast – holiday, feast – meal, pupil – disciple; topical vocabulary (p. 86-87)</p>	<p>Phrasal verb “to carry” (carry on, carry out, carry through, carry sb through); adverbs and adjectives, adjective modifiers, word order of adjectives</p>	<p>1. Norse Mythology 2. World's Major Religions 3. Best-remembered Bible Stories 4. Mysteries 5. Places of Pilgrimages 6. Confucius</p>	<p>1. Wedding Superstitions 2. Myth about Zeus and Europa 3. Greek Legend about Prometheus 4. The Twelve Gods of Olympus 5. Best-remembered Bible Stories</p>	<p>Verses: 1. How Brave Are You? 2. Things I Did for Luck 3. Lucky Escape 4. Unhappy Ending Songs: 1. Twelve Days of Christmas 2. Happy New Year</p>	<p>Writing descriptions – practice</p>	<p>1. «Religious Education Failing in England's schools» – «Преподавание «Основы православной культуры»» 2. «Restoring British Heritage: St. Mary's Church» – «Церковь и мир: реставрация храмов и памятников» 3. «Mysterious Britain: secrets of the Stones» – «Таинственная Россия: Якутские котлы»</p>
---------------------------------------	---	--	--	---	--	--	---

<p>Man the Child of Nature (29 ч)</p>	<p>board, decency, common decency, to have decency to do sth., distress, disturb, fade, hesitate, oppressive, rub, scratch, shiver, to shiver with cold, shrewd, spin, treat, to treat sb coldly (politely); smell – scent – aroma – reek, strange – queer – odd; a dog – to dog, an ape – to ape, a monkey – to monkey, a rat – to rat, a duck – to duck, a wolf – to wolf, a rabbit – to rabbit, a snake – to snake; topical vocabulary (p.133-134)</p>	<p>Phrasal verb “to rub” (rub along, rub down, rub it in, rub out); verb (finite forms); verbs with two objects, ergative verbs, compound adjectives</p>	<p>1. Nature Protecting Organizations 2. Volcanoes 3. The Noticeboard 4. The Sound Machine</p>	<p>1. Wildfires 2. Speaking about Pollutions 3. Interview with an Ecologist</p>	<p>Poems: 1. In the Fields 2. The Lake Isle of Innisfree Song: The Eagle</p>	<p>Writing narrations - theory and practice</p>	<p>1. «Greenpeace protests in Britain to save the Arctic» – «Протест против нефтеосвоения Арктики» 2. «Pirates in Arctic?» – «Арест активистов Гринпис» 3. «11th Annual Global Green Pre-Oscar Party» - Фестиваль «Черешневый лес» 4. «PETA attack on Lady Gaga about furs» – «Акция против меховых изделий»</p>
--	---	--	--	---	--	---	---

<p style="text-align: center;">Man the Seeker of Happiness (29 ч)</p>	<p>beg, to beg for sth, Beggars can't be choosers, embarrassed, to be too embarrassed to do sth, to be embarrassed by sth, fancy, fancy doing sth., Fancy that! fee, to charge/pay fees, precise, to be precise, precisely, reflect, to reflect on sth, remain, risk, the risk of sth/doing sth, to take a/the risk, shabby, twinkle, by accident, by heaven, to catch sight of sb/sth, to earn one's living, to give a cursory glance, to keep body and soul together; very – pretty, to reflect – to brood, to stay – to remain, fee – salary, fat – stout – thick; topical vocabulary (p.180-181)</p>	<p>Phrasal verb “to stick” (stick out, stick to, stick together, stick up for, stick with); verbs (non-finite forms), phrases with the infinitive, structures with have + V or Ving</p>	<p>1. A Dream Coming True 2. Happy Moments of Their Childhood 3. The Happy Man</p>	<p>1. Happy Mother 2. Happy Moments of Their Lives 3. The University of Life</p>	<p>Poems: 1. Young and Old 2. Sea-fever Song: Don't Worry, Be Happy</p>	<p>Writing narrations – practice</p>	<p>1. «Paralympics: Meet the Superhumans» – «Паралимпийские игры: Преодолевая невозможное» «See Britain through my eyes» – «Игры в Сочи — это не только спорт» 2. «BBC Anti-smoking ad» – Здоровая Россия: «Бросил, не курю!» «Make Health Last» – Социальный ролик «Наслаждайся жизнью» 3. «Stress» – «Экзамены и стресс» «Kids Helpline» – «Телефон доверия» 4. Завершающее занятие</p>
--	--	---	--	--	---	--------------------------------------	---

План-конспект занятия ЭВК с просмотром двух видеосюжетов

Тема занятия: **“Paralympic Games”**

Цель – развитие у обучающихся умений межкультурного анализа при интерпретации видеосюжетов о Паралимпийских играх в Великобритании и в России.

Задачи:

Воспитательная задача – воспитание толерантности при интерпретации культурных особенностей двух стран, эмпатического отношения к иной культуре и чувства гражданственности, осознания уникальности родной культуры; воспитание культуры общения.


Практическая задача – развитие умений говорения и письменной речи по предложенной теме на основе ранее изученного лексического и грамматического материала, подготовка к выполнению заданий ЕГЭ (раздел «Письмо», написание эссе).

Образовательная задача – расширение культурного кругозора обучающихся по проблеме организации и проведения Паралимпийских игр, особенностей игр в Великобритании и России.

Развивающая задача – развитие умений структурирования и анализа полученной информации, одновременной зрительной и слуховой рецепции, внимания, памяти, творческого мышления.

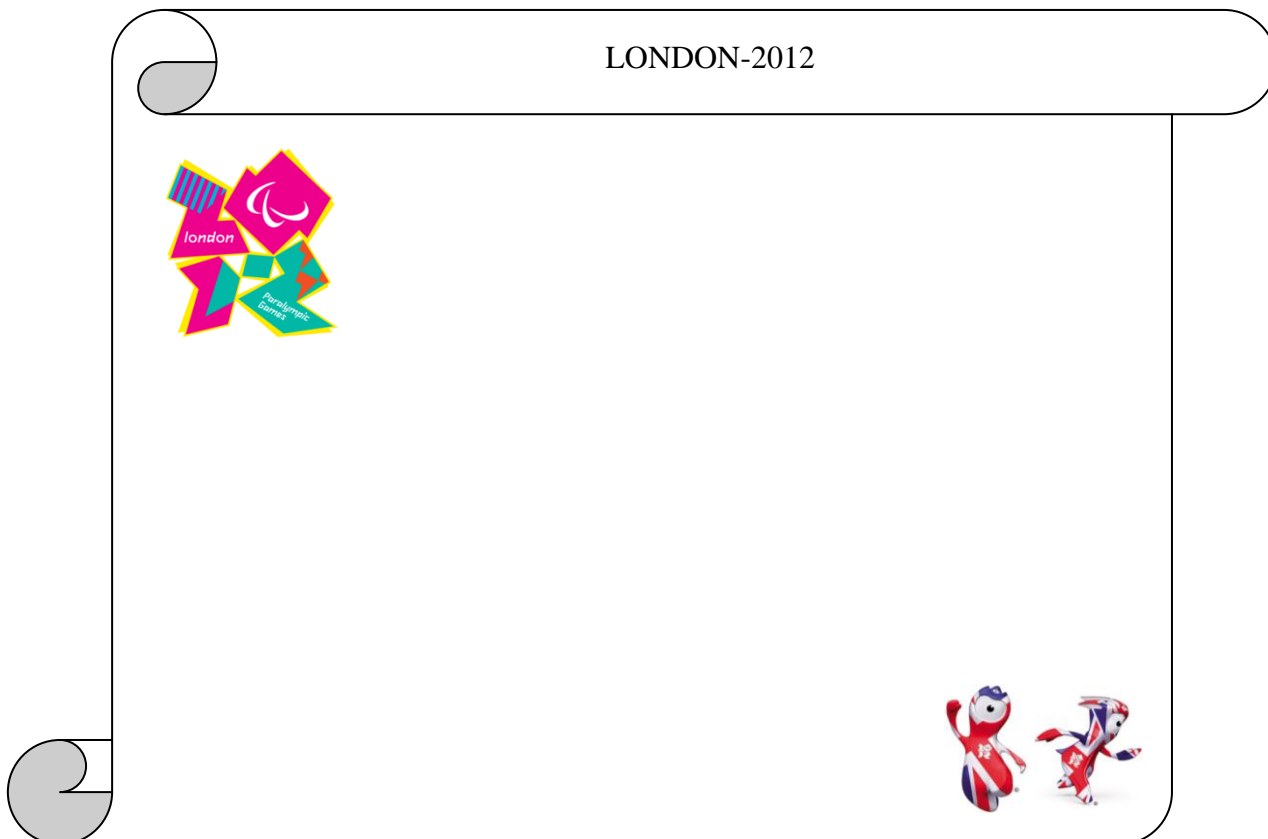
Оснащение: компьютер, Интернет (видеосюжеты), дидактические материалы: карточки для распределения по группам, бланки для письменных ответов (ментальные карты, задания), опросные листы.

ХОД ЗАНЯТИЯ

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
I. Организационный момент (5 мин)	
 <p>T: Hello, everyone! How are you today? T: The previous lessons we talked a lot about the Olympic games and their impact on our country. Today we have another essential topic which is connected with the Paralympic games. Why do you think it is important to be discussed? What aspects of this topic do we have to touch upon?</p>	<p>Высказывают свои мнения по вопросу, формулируют задачи урока.</p> <p><i>Режим работы: T – C1, T – P1, T – P2, T – P3 ...</i></p>
II. Основной этап (35 мин)	
<p>а) До просмотра (5 мин) T: You know, the word “paralympic” means that these games are held in parallel with the Olympics. Paralympic sportsmen (or Paralympians) struggle for equal treatment with Olympic athletes. But unfortunately the Paralympic games haven’t received so much funding in comparison with the Olympic games. Do you think it’s fair? T: Today we’re going to do some tasks in groups. Let’s quickly divide into three groups using our sorting cards.</p> <p>Task: Pretend that you’re addressing the International Olympic Committee. Give your ideas why the funding of the Paralympic Games should be increased. Let’s do this task on the spot! T: Well done! Now we will watch a video fragment in which a British paralympian Tanni Grey-Thompson talks about 2012-Paralympic Games in London. While watching fill in the <u>mind map</u> of the most important facts connected with the facilities created for disabled people in Great Britain.</p>	<p>Распределяются на три группы при помощи <u>карточек</u> (для более рационального использования времени).</p> <p>Представители каждой группы выступают с одним предложением перед классом, не повторяя того, что уже было сказано</p> <p><i>Режим работы: T – G1, T – G2, T – PG3</i></p>
<p>б) Просмотр 1 (на английском языке)</p>	<p>Смотрят первый видеосюжет, фиксируя</p>

<p>Видеофрагмент “See Britain through my eyes” (5 мин) http://www.youtube.com/watch?v=GY4zoie17Qo</p> <p>в) Контроль понимания (2 мин) T: Now do this task in pairs. Task: Read the statements about the video fragment and say if they are True (T) or False (F). 1. <i>The Speaker mentions only the sport area as an advantage of living in Great Britain. (F)</i> 2. <i>The speaker’s family supported her greatly. (T)</i> 3. <i>When she was young there were already many facilities for the disabled. (F)</i> 4. <i>It was in Britain when the Paralympic games began. (T)</i> 5. <i>London wasn’t easy to adapt and modernize for hosting the Paralympics. (T)</i></p> <p>T: As we can conclude from this video fragment, the hosting of 2012 Summer Paralympics was an important event for Great Britain and a lot of forces were put into them. Now the baton is handed to Russia. Let’s see what has been done in our country to prepare for 2014 Winter Paralympics. Again, fill in the <u>mind map</u>.</p> <p>г) Просмотр 2 (на русском языке) Видеосюжет «Игры в Сочи – это не только спорт» (2,5 мин) http://www.youtube.com/watch?v=NiohVsy8SOs</p>	<p>письменно в ментальной карте его основные идеи (см. Приложение 3, задание 1).</p> <p>Выполняют задания в парах на бланке (см. Приложение 3, задание 2), проверяют свои ответы, высказывают согласие или несогласие.</p> <p><i>Режим работы: Т – Р4, Т – Р5, Т – Р6, Т – Р7, Т – Р8</i></p> <p>Смотрят второй видеосюжет, фиксируя письменно в ментальной карте основные идеи (см. Приложение 3, задание 3).</p>
<p>д) После просмотра (20 мин) T: So, you have watched two video fragments about the Paralympic games in London and in Sochi. Now let’s analyze them. Can you answer the following questions? - <i>What peculiarities of the British culture have you discovered in the first video fragment?</i></p>	<p>Учащиеся анализируют два видеосюжета, отвечая письменно на вопросы учителя (см. Приложение 3, задание 4). Во время данной работы учитель спрашивает отдельных обучающихся. При этом остальные обучающие-</p>



<p>- <i>What peculiarities of the Russian culture have you discovered in the second fragment?</i></p> <p>- <i>How do these peculiarities correlate? Are there any similarities and differences between them?</i></p> <p>- <i>How can you explain these peculiarities?</i></p> <p>Task: Imagine that you're a British journalist who has to make a report about the upcoming Winter Paralympics in Sochi. What would you mention in your report? Would you recommend Sochi as a good place for the disabled people? Or it can't compete with London? Try to think of several suggestions for organizing the Paralympics in Sochi. You have 5 minutes to do this task.</p>	<p>ся внимательно слушают и дополняют ответы тех, кто уже выступил. Время, отведенное на данное задание – 10 минут.</p> <p><i>Режим работы: T – P9, T – P10, T – P11, T – P12 ...</i></p> <p>Выполняют задание в уже сформированных группах. Затем представитель каждой группы выступает с сообщением о предстоящих Паралимпийских играх в Сочи перед всем классом. Остальные группы должны отметить количество положительных и отрицательных аспектов, содержащихся в сообщении.</p> <p><i>Режим работы: T – G1, T – G2, T – G3 ...</i></p>
III. Заключительный этап (5 мин)	
<p>1) Подведение итогов</p> <p>T: So, today we discussed the Paralympic games in Great Britain and in Russia.</p> <p>T: How can you assess your work during the lesson? Fill in this questionnaire, please.</p> <p>а) <i>Что нового Вы усвоили на данном занятии?</i></p> <p>б) <i>Хотели бы Вы продолжать работу с видеосюжетами?</i></p> <p>в) <i>Какие рекомендации по проведению занятий Вы можете предложить?</i></p> <p>2) Домашнее задание</p> <p>T: At home you will have to write an essay on the topic “Paralympic Games: From Britain to Russia”.</p> <p>T: Thank you for your work! See you next time, goodbye!</p>	<p>Комментируют свою работу на занятии, заполняют <u>опросник</u>.</p> <p><i>Режим работы: T – C1, T – P13, T – P14, T – P15</i></p>

ANSWER FORM**1. Fill in the mind map:****2. Read the statements about the video fragment and say if they are True (T) or False (F):**

1. The Speaker mentions only the sport area as an advantage of living in Great Britain.
2. The speaker's family supported her greatly.
3. When she was young there were already many facilities for the disabled.
4. It was in Britain when the Paralympic games began.
5. London wasn't easy to adapt and modernize for hosting the Paralympics.

3. Fill in the mind map:

SOCHI-2014



4. Answer the questions:

1) What peculiarities of the British culture have you discovered in the first video fragment?

2) What peculiarities of the Russian culture have you discovered in the second fragment?

3) How do these peculiarities correlate? Are there any similarities and differences between them?

4) How can you explain these peculiarities?

Intercultural Tasks

Прочитайте примеры особенностей англоязычной культуры и попробуйте привести соответствующие примеры особенностей культуры России. Обоснуйте своё мнение.

- 1) В англоязычной культуре существуют нормы общения, предполагающие значительную дистанцию и ограничивающие физический контакт.

В русской культуре _____

- 2) В англоязычной культуре считается нормой, что когда вы приходите в гости, на стол ставится то, что вы принесли с собой (конфеты, бутылка вина и т.д.)

В русской культуре _____

- 3) Специфика дизайна дома/квартиры в англоязычной культуре заключается в том, что там нет перегородок: сразу же из входной двери вы попадаете в гостиную.

В русской культуре _____

- 4) В английских домах не принято срезать в саду цветы и ставить их на стол в качестве украшения. Сад – предмет их гордости, поэтому он должен оставаться нетронутым.

В русской культуре _____

- 5) Английский этикет не предполагает знакомства без посредника. Даже соседи могут десятилетиями каждый день встречаться во дворе или на лестнице и не здороваться, если их никто не представил друг другу.

В русской культуре _____

Анкета для учащихся 10 классов

Цель анкетирования – выявление тем, проблем, форм и видов работы, представляющих наибольший интерес для учащихся.

Данное анкетирование является анонимным. Необходимо выбрать один или несколько вариантов ответа. В случае отсутствия среди предложенных вариантов подходящего ответа, заполните пункт «Другое».

1. С какой целью Вы изучаете иностранный язык в школе?
 - Поступление в вуз
 - Путешествия за границу
 - Общение с иностранцами
 - Личный интерес (чтение книг, просмотр фильмов на английском языке)
 - Другое: _____
2. Какое направление образования Вы планируете выбрать после окончания школы?
 - Социально-экономическое
 - Физико-математическое
 - Химико-биологическое
 - Информационно-технологическое
 - Юридическое
 - Филологическое
 - Художественно-эстетическое
 - Другое: _____
 - Еще не определился.
3. Считаете ли Вы, что изучение иноязычной культуры необходимо при изучении английского языка?
 - Да
 - Нет
 - Затрудняюсь ответить
4. Хотелось бы Вам работать с аутентичными видеоматериалами, предназначенными для носителей языка, без упрощения?
 - Да
 - Нет
 - Затрудняюсь ответить
5. Считаете ли Вы необходимым включение в курс изучения иностранного языка занятий с использованием видеоматериалов сети Интернет?
 - Да
 - Нет
 - Затрудняюсь ответить
6. Какие темы для изучения иностранного языка являются для Вас наиболее интересными?
 - Искусство
 - Религия

- Окружающая среда
- Образование
- История
- Спорт
- Досуг и развлечения
- Семья, друзья
- Путешествия
- Общение
- Другое: _____

7. Считаете ли Вы необходимым более полное раскрытие данных тем вне рамок учебника по иностранному языку?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

8. Какой вид речевой деятельности на занятиях по иностранному языку Вам нравится больше?

- Аудирование
- Чтение
- Говорение
- Письмо

9. Какие формы работы на занятиях по иностранному языку Вы предпочитаете?

- Индивидуальная
- Парная
- Групповая

10. Какие виды творческих заданий на занятиях по иностранному языку представляют для Вас наибольший интерес?

- Проектная работа
- Эссе
- Дискуссия
- Ролевая игра
- Работа с песнями, стихами
- Озвучивание видеофрагментов
- Другое: _____

Благодарим Вас за участие в анкетировании!

Опросник для учащихся 10 классов

Цель диагностики – выявление уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции учащихся перед началом проведения элективного видеокурса.

Данная диагностическая работа является анонимной. Необходимо ответить на предложенные вопросы. Некоторые из них содержат варианты ответов, другие – нет, или требуют обоснования своей точки зрения.

1. Как часто Вы общаетесь с иностранцами?
 - Часто
 - Редко
 - Никогда
 - Никогда, но очень хотелось бы
2. Как Вы думаете, достаточно ли при общении с представителями другой страны только владеть иностранным языком, без знаний иноязычной культуры?
 - Да
 - Нет
 - Затрудняюсь ответить
3. Что является наиболее важным при общении с представителями другой культуры?
 - Знание языковых средств, их правильное употребление
 - Знание культуры и обычаев другой страны
 - Невербальные средства общения (жесты, мимика, интонация и т.д.)
 - Все вышеперечисленное
4. Считаете ли Вы, что изучение иноязычной культуры тесно связано с познанием своей родной культуры?
 - Да
 - Нет
 - Затрудняюсь ответить
5. Задумываетесь ли Вы, изучая тот или иной материал касательно иноязычной культуры, о том, как это явление отражается в Вашей родной культуре?
 - Всегда
 - Иногда
 - Редко
 - Никогда
6. Интересно ли Вам узнать взгляд представителей другой культуры на различные особенности Вашей родной культуры?
 - Да
 - Нет
 - Затрудняюсь ответить
7. Какая позиция кажется Вам наиболее правильной при изучении ценностей иной культуры на занятиях по иностранному языку?
 - Принятие ценностей иной культуры, т.к. она является основной на занятиях по иностранному языку

- Верность только ценностям родной культуры, т.к. это является свидетельством моего патриотизма и гражданской позиции
- Равнозначность ценностей обеих культур, стремление найти свои особенности в каждой культуре и быть «посредником» между культурами

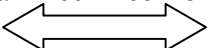
8. Важно ли, находясь в другой стране следовать нормам и правилам, установленным в ней, или нужно наоборот оставаться верным обычаям своей страны? Почему?

9. Что Вы понимаете под термином «толерантность»? Какое значение играет данное качество в современном мире?

10. Как Вы относитесь к стереотипам относительно жителей той или иной страны? Можно ли воспринимать их как истину или они являются ложными представлениями?

Вводное занятие ЭВК
«Что такое межкультурная коммуникация?»

Цель – познакомить учащихся с понятием «межкультурная коммуникация» и Интернет-видео как средством её успешной реализации.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
I. Организационный момент	
Т: Здравствуйте! Сегодня мы будем говорить о том, как вы можете успешно применять свои знания по английскому языку в будущем. Скажите, пожалуйста, с какой целью вы изучаете английский язык в школе? Как вы планируете использовать свои знания в будущем?	Участвуют в беседе, отвечают на вопросы учителя <i>Режим работы: Т – С1, Т – Р1, Т – Р2 ...</i>
Т: Скажите пожалуйста, есть ли у вас опыт общения с людьми из других стран? Если нет, хотелось бы вам иметь возможность такого общения? Как можно практиковать общение с иностранцами?	Участвуют в беседе, отвечают на вопросы учителя <i>Режим работы: Т – С1, Т – Р3, Т – Р4 ...</i>
Т: Как вы думаете, достаточно ли при общении с людьми из других стран знать только сам иностранный язык? Нужно ли также владеть знаниями об иноязычной культуре? Почему? Т: Действительно, при общении с людьми из других стран, важно знать особенности их культуры, т.к. в разных культурах есть разные представления о тех или иных понятиях. Процесс общения между представителями разных культур, имеющих различные обычаи и традиции, называется межкультурная коммуникация . Схематически ее можно представить следующим образом: <div style="text-align: center;"> РОДНАЯ КУЛЬТУРА  ИНАЯ КУЛЬТУРА </div> При этом важно, чтобы при таком общении мы с уважением относились к ценностям другой культуры, а также понимали ценности своей родной культуры. Это качество называется толерантность .	Участвуют в беседе, отвечают на вопросы учителя <i>Режим работы: Т – С1, Т – Р5, Т – Р6 ...</i>
Т: Как вы знаете, для того, чтобы вас поняли, не всегда обязательно использовать речь. Очень важную роль играют невербальные средства общения – мимика, жесты, поза, интонация и др. В разных культурах данные средства могут восприниматься по-разному. Задание: Посмотрите на картинки, изображающие различные коммуникативно значимые жесты и их значения в разных культурах. Все ли эти жесты приняты в русскоязычной культуре? Какие из них не понятны носителям русского языка? (Данное задание взято из учебного пособия Л.И. Гришаевой, Л.В. Цуриковой «Введение в теорию межкультурной коммуникации», раздел «Проблемы межкультурной коммуникации», Проблемные задания).	Участвуют в беседе, отвечают на вопросы учителя

	<p>1 – “Good luck!”, “I hope everything goes well”.</p> <p>2 – means a person is crazy, used when talking privately.</p> <p>3 – “I don’t know”, “I have no idea”.</p> <p>4 – “I can’t/didn’t hear you”.</p> <p>5 – “That’s enough”, “It’s all over for me”.</p> <p>6 – used to indicate refusal.</p> <p>7 – “Something a bit suspicious/odd here”.</p> <p>8 – “Come here”.</p> <p>9 – “OK” (used in the US, but not in Britain).</p> <p>10 – used in Italy to say “Hello”, for Indonesians, Malaysians means “Come here”, for English speakers might be confused with the wave for “Goodbye”.</p> <p>11 – “Oh, I forgot”, or an expression of surprise.</p> <p>12 – “Slow down”, “Relax”, or “Wait a second”.</p> <p>T: Как вы думаете, могут ли различия значений невербальных средств в разных культурах стать реальной помехой в межкультурной коммуникации? Почему?</p>	<p>Выполняют задание на карточке, обсуждают его в классе</p> <p>Режим работы: Т – С1, Т – Р7, Т – Р8 ...</p>
<p>T: Для успешной межкультурной коммуникации необходимо преодолеть ряд трудностей. Одной из таких трудностей являются стереотипные представления, сложившиеся о представителях той или иной нации. Данные представления могут носить как негативный, так и позитивный характер. Вы можете привести примеры негативных и позитивных стереотипов о носителях английского и русского языка? Как вы думаете, что послужило причиной их возникновения?</p>	<p>Отвечают на вопросы учителя</p> <p>Режим работы: Т – С1, Т – Р7, Т – Р8 ...</p>	
<p>II. Основной этап</p>		
<p>T: Для того, чтобы избежать ложных стереотипных представлений и получить правдивую картину иноязычной действительности, необходимо использовать достоверные и надежные источники информации. Такими источниками могут стать Интернет-видеоматериалы, которые иллюстрируют особенности жизни людей другой страны. Это могут быть сводки новостей, интервью с представителями разных отраслей, телепрограммы.</p> <p>Сегодня мы будем работать с Интернет-видеосюжетами, иллюстрирующими традиции чаепития. Данные видеосюжеты помогут нам понять нормы и правила поведения, связанные с данной традицией в Великобритании и в России. Для начала рассмотрим ситуацию «Приём гостей» в англоязычной и русскоязычной культурах.</p>		

Задание: Прочитайте два диалога и прокомментируйте их различия. Затем ответьте на вопросы. (Данное задание взято из учебного пособия Л.И. Гришаевой, Л.В. Цуриковой «Введение в теорию межкультурной коммуникации», раздел «Проблемы межкультурной коммуникации», Проблемные задания).

А

Host: Hello.

Guest: Hello.

Host: Want me to help you with your coat?

Guest: Oh, yeah.

Host: Come here. Would you like some tea?

Guest: With pleasure.

Host: OK, let's go.

В

Host: Hi, Corin.

Guest: Hi.

Host: How's it going?

Guest: I'm OK, and you?

Host: Yeah, not bad, thanks. Do you want to come in? I'll take your coat for you.

Guest: Yeah, thanks a lot...thank you.

Host: Please, come into the front room.

Can I get you a cup of tea?

Guest: Yes, please.

Host: And what would you like?

Guest: Milk and sugar, please. One sugar, thank you.

Host: OK, I'll just get that for you.

Guest: Thank you.

Читают два диалога (в парах), комментируют различия между ними, отвечают на вопросы

*Режим работы: T – Pair1, T – Pair2
T – C1, T – P9, T – P10 ...*

Т: Какой из диалогов, по вашему мнению, принадлежит носителям английского языка, а какой – носителям русского языка? Почему вы так думаете?

Т: Сейчас мы посмотрим видеосюжет, посвященный традиции чаепития в Великобритании. Во время просмотра обратите внимание на следующие вопросы:

- Как зародилась традиция “Afternoon Tea” в Великобритании?

- Изменилась ли со временем данная традиция?

- Каково отношение современных британцев к чаепитию?

Видеофрагмент “Afternoon Tea” (4 мин)

http://www.youtube.com/watch?v=rK7v1e1g_7s

Т: Если бы вы оказались в Великобритании, какие особенности вы бы учли при церемонии полуполуденного чая? Стали бы вы предлагать какие-либо русские традиции чаепития? Почему?

Т: Теперь давайте посмотрим видеосюжет, посвященный традиции чаепития в России.

Видеофрагмент «Чай из самовара» (4 мин)

<http://www.youtube.com/watch?v=g0miY5E4b24>

Смотрят видеофрагмент, обращая внимание на заданные вопросы

Отвечают на вопросы

Режим работы: T – C1, T – P1, T – P2 ...

Смотрят видеосюжет, отмечая основные особенности русского чаепития

<p>Т: Итак, мы посмотрели два видеосюжета, иллюстрирующие традиции чаепития в Великобритании и в России. Ответьте пожалуйста на следующие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Какие сходства и различия в традициях чаепития в Великобритании и в России вы обнаружили? - Чем вызваны данные сходства и различия? <p>Задание: Представьте, что вы – путешественник из Великобритании, которого пригласили на чай в русский дом. Попробуйте описать ваши впечатления от увиденного с позиции традиций английского чаепития.</p>	<p>Отвечают на вопросы, анализируют два видеосюжета <i>Режим работы: Т – С1, Т – Р3, Т – Р4...</i></p> <p>Выполняют задание, обсуждают ответы друг друга <i>Режим работы: Т – Р5, Т – Р6...</i></p>
III. Заключительный этап	
<p>Т: Что нового вы сегодня узнали? Что такое межкультурная коммуникация? Какие аспекты нужно учитывать, чтобы добиться взаимопонимания с представителями другой культуры? Как с помощью Интернет-видеосюжетов можно достичь успешной межкультурной коммуникации? Учитель предлагает учащимся заполнить опросный лист, содержащий следующие вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Считаете ли Вы эффективным использование Интернет-видеосюжетов, иллюстрирующих особенности англоязычной и русской культур?</i> 2) <i>С какими сложностями Вы столкнулись при анализе Интернет-видеосюжетов?</i> 3) <i>Какие рекомендации Вы могли бы предложить по проведению данных занятий?</i> <p>Анализ данного опросника поможет учителю усовершенствовать занятия ЭВК с учетом потребностей и предпочтений учащихся.</p>	<p>Отвечают на вопросы учителя, заполняют опросный лист <i>Режим работы: Т – Р7, Т – Р8...</i></p>

Тест на проявление личностных качеств (10 класс)

Цель теста – выявление уровня сформированности личностных качеств обучающихся – эмпатии, гражданственности и толерантности – как основного компонента МКК.

Данный тест является анонимным. Необходимо выбрать один вариант ответа по каждому вопросу.

1. Я хорошо знаю историю своей страны
 - а) да
 - б) средне
 - в) нет
2. Я нормально реагирую на представителя любой национальности
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
3. Я не чувствую себя неуютно в обществе людей другой национальности
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
4. Я люблю природу родного края
 - а) да
 - б) возможно
 - в) нет
5. Я не страдаю от стереотипов, сложившихся по отношению к другой нации
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
6. Я избегаю разговоров о расовых взаимоотношениях
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
7. Я связываю свое будущее с моей родиной
 - а) да
 - б) не уверен
 - в) нет
8. Для меня не имеет значения национальность как моя, так и других людей
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
9. Я горжусь традициями своей культуры
 - а) да
 - б) не всегда
 - в) нет
10. Я не ищу в людях черты национальной принадлежности
 - а) да
 - б) по-разному

в) нет

11. Если я слышу мысли о жизни, отличающиеся от моих, то никогда не связываю их с принадлежностью собеседника к другой национальности

а) да

б) по-разному

в) нет

12. При выборе круга общения для меня не имеет значения национальность человека

а) да

б) по-разному

в) нет

13. Если возникнет конфликт, я встану на сторону правого, даже если придется «выступить» против представителя своей этнической группы

а) да

б) не знаю

в) нет

14. Я никогда не думаю о том, чтобы скрыть черты, характерные для представителей моей национальности

а) да

б) не уверен

в) нет

15. Я считаю, что заострение национального вопроса в многонациональной стране ни к чему хорошему не приведет

а) да

б) не уверен

в) нет

Скрипты Интернет-видеосюжетов по теме «Паралимпийские игры»

1. «See Britain Through My Eyes» (<http://www.youtube.com/watch?v=GY4zoie17Qo>)

Britain's a pretty good place to be if you're a disabled person in terms of sport with the envy of the world in terms of our support structure, media coverage, the games we gonna be hosting. We use them as a platform to show the world what we can achieve. And actually in the outside world away from sport it's still one of the best countries to be in. Racing's amazing because it's speed, if you're on a road race, you can be going down the hill 50 miles an hour – it's exhausting, it's elation, it's so many different things wrapped up together, and if you compete on the track, that can happen in 20 seconds – it's the most amazing thing. But the outside world is so different from that. My family was so supportive of me, doing the things that I wanted to do. And they brought me up to believe that if somebody had an issue with my situation, it was their problem, not mine. When I was young I couldn't go out, because there weren't accessible toilets, cinemas didn't allow to sit on my own without adults with me, and as you look back now, it's actually quite scaring, that it was only 30-35 years ago. At that time disability was thought to be very different. They encouraged me to explore, to travel, because there was nothing wrong with me being in a wheel chair. I never set out to change the world, I set out to become the best athlete I possibly could. Realization that I can actually become number one in the world I think took a lot of time to come to me. And as I grew older I could recognize that I could encourage people to change their attitudes towards disability. Britain has so much to be proud of in terms of its understanding of disabled people and in terms of putting disability sport on the map, because it was in Britain where the Paralympic Games began. And sport really led the way. The opportunity to host the Olympic and Paralympic Games in London was one that anyone involved in sport wanted to be part of, because it was about showing the world how good we are at organizing things, what passion about sport, about doing things properly, about building lovely venues, but it's not about that, it's about how we changed the city of London, how we changed the rest of the UK. London as an old city is a huge challenge to adapt and to modernize, because there are a lot of different historical and architectural designs and we have lots of rules of what you can adapt and how you can adapt it. And that can be really difficult. But there have been certain changes. People understand the means of making the disabled life easier. There might be a thought of resistance to change, but actually as a country, I think we're very dynamic, very forward-thinking, very inclusive, we're trying to make decisions that are the best for the most number of people. And that's actually a very exciting country to be part of, because we have our history and culture, but we're all looking forward to see what we can do in the future to make life better for everybody.

2. «Игры в Сочи – это не только спорт» (<http://www.youtube.com/watch?v=NiohVsy8SOs>)

Паралимпийские игры в Сочи – это не только праздник спорта, но и развлекательные мероприятия, которые пройдут в рамках культурной Олимпиады «Сочи-2014». Узнать о них гостям игр поможет Гид зрителя. В Гиде собраны самые важные сведения, которые понадобятся гостям игр, информация о билетах и паспорте болельщика, описание и схемы спортивных объектов, расписание соревнований, маршруты транспор-

та, советы для зрителей. Гид зрителя можно будет загрузить на смартфон, планшет или компьютер через QR-код, а также скачать со специального сайта sochi2014. Благодаря подготовке к играм Сочи меняется на глазах. Уже сейчас в городе насчитывается более 450 пандусов, подземные переходы для людей с инвалидностью и несколько сотен доступных автобусов. В целом же в Сочи доступными станут 1800 объектов городской инфраструктуры. Подобно лоскутному одеялу, официальному образу Сочи-2014, все культурные мероприятия Паралимпийских игр сложатся в красивую мозаику большого праздника. Зрителей ждут концерты, выставки и экспозиции, трансляции соревнований и церемоний награждений на центральных площадях города. А на специальных мастер-классах каждый сможет испытать свои силы в Паралимпийских зимних видах спорта. Паралимпийские игры в Сочи станут незабываемым праздником спорта, участие в котором подарит зрителям яркие впечатления и незабываемые эмоции. Гости игр увидят зрелищные состязания и красивые победы атлетов, насладятся интересной развлекательной программой и оценят уникальную природу Сочи. Тысячи людей со всего мира объединятся, чтобы стать частью удивительного события, память о котором они сохранят на всю жизнь.

Лист самооценки обучающихся

Оцените свои умения и способности по трёхбалльной шкале:

1 балл — я могу делать это с трудом, только с помощью учителя и одноклассников

2 балла — у меня получается это делать самому, но все равно нужна помощь учителя

3 балла — я могу делать это самостоятельно, редко прибегая к помощи учителя

1. Я могу объективно воспринимать факты о той или иной культуре, без влияния каких-либо стереотипов и ложных представлений и признания главенства одной культуры над другой. _____

2. Я могу понять особенности другой культуры, когда смотрю Интернет-видео на английском языке. _____

3. Я могу понять особенности своей родной культуры, когда смотрю Интернет-видео на русском языке. _____

4. Я могу сравнить культурные явления в Интернет-видео на английском и русском языках и объяснить их сходства и различия. _____

5. Я могу представить себя на месте представителя другой культуры и посмотреть на особенности своей родной культуры его глазами. _____

Скрипты Интернет-видеосюжетов по теме «Социальная реклама по борьбе с курением в Великобритании и в России»

1. «Public health England advert» (<http://www.youtube.com/watch?v=ecdhYZcTZS4>)
More than one in five adults in the UK admit to smoking. Cost in the economy has estimated five billion pounds in healthcare, sick leave and lost productivity. Now there's a new TV advert to help them stop. [Every time you smoke blood gets sick, dirty with toxins, circulates through your body in seconds]. We showed it to smokers outside this restaurant in West Yorkshire. Interviewer: This advert is pointing out that it's doing you real damage. Does it make you want to stop? Person1: Oh, yes. I want to stop every day. I: But even saying this doesn't make you stop? P1: Smoking less. P2: I really do wish I could stop smoking and that probably would give me a bit more of inclination to stop, because I have children. The advert will run on TV in England from tomorrow. We know that most smokers want to give up smoking and that it takes them multiple attempts to really manage that. So we want to catch their desire to give up smoking at the time they make their New Year resolutions and to show the damage smoking is doing to them. The campaign will also use billboards to persuade smokers that it affects the blood and doubles the risk of a stroke. Stroke is a really devastating condition it's the biggest cause of adults' disability and it affects people of all ages. Health campaign hopes that heart hitting ad will make more smokers quit in 2014.

2. «Бросил, не курю!» (<http://www.youtube.com/watch?v=TnlO6WQ-s5Q>)
- Закурить не будет?
- Бросил, не курю!

Тест на проявление личностных качеств (11 класс)

Цель теста – выявление уровня сформированности личностных качеств обучающихся – эмпатии, гражданственности и толерантности – как основного компонента МКК.

Данный тест является анонимным. Необходимо выбрать один вариант ответа по каждому вопросу.

1. Я хорошо знаю национальную культуру своей страны
 - а) да
 - б) средне
 - в) нет
2. Я нормально реагирую на представителя любой национальности
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
3. Я не чувствую себя неуютно в обществе людей другой национальности
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
4. Я люблю отечественное искусство
 - а) да
 - б) возможно
 - в) нет
5. Я не страдаю от стереотипов, сложившихся по отношению к другой нации
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
6. Я избегаю разговоров о расовых взаимоотношениях
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
7. Я связываю свою будущую карьеру с моей родиной
 - а) да
 - б) не уверен
 - в) нет
8. Для меня не имеет значения национальность как моя, так и других людей
 - а) да
 - б) по-разному
 - в) нет
9. Я горжусь традициями своей культуры
 - а) да
 - б) не всегда
 - в) нет
10. Я не ищу в людях черты национальной принадлежности
 - а) да
 - б) по-разному

в) нет

11. Если я слышу мысли о жизни, отличающиеся от моих, то никогда не связываю их с принадлежностью собеседника к другой национальности

а) да

б) по-разному

в) нет

12. При выборе круга общения для меня не имеет значения национальность человека

а) да

б) по-разному

в) нет

13. Если возникнет конфликт, я встану на сторону правого, даже если придется «выступить» против представителя своей этнической группы

а) да

б) не знаю

в) нет

14. Я никогда не думаю о том, чтобы скрыть черты, характерные для представителей моей национальности

а) да

б) не уверен

в) нет

15. Я считаю, что заострение национального вопроса в многонациональной стране ни к чему хорошему не приведет

а) да

б) не уверен

в) нет

Значимые корреляции критериев сформированности МКК

(T – критерий Вилкоксона)

	Критерий МКК / № среза	Asymp. Sig. (2-tailed)
Учитель	2КР2 – 2КР1	0,025
	2КР3 – 2КР2	0,008
	3КР2 – 3КР1	0,025
	3КР3 – 3КР2	0,014
	4КР2 – 4КР1	0,003
	4КР3 – 4КР2	0,005
	5КР2 – 5КР1	0,005
Учащиеся	2КР2 – 2КР1	0,025
	2КР3 – 2КР2	0,008
	3КР2 – 3КР1	0,025
	3КР3 – 3КР2	0,025
	4КР2 – 4КР1	0,002
	4КР3 – 4КР2	0,005
	5КР2 – 5КР1	0,005
	5КР3 – 5КР2	0,005