

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

**СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

КАФЕДРА ФИЛОЛОГИИ

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ
РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.05 Педагогическое образование
профиль Иностранный язык (первый, второй)
очной формы обучения, группы 92061313
Никоновой Марины Андреевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Белогорцева И.Е.

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы формирования межкультурной компетентности	6
1.1. Понятия «коммуникация», «культура», «межкультурная коммуникация» – анализ определений, выявление основных характеристик	6
1.2. Трактовка понятий «межкультурная компетентность» и «межкультурная компетенция» в отечественной и зарубежной науке	13
1.3. Основные признаки и структура межкультурной компетентности. Методы и приемы формирования межкультурной компетентности	17
Выводы по первой главе	24
Глава II. Характерные особенности технологии моделирования речевых ситуаций	25
2.1. Суть понятий «речевая ситуация» и «ситуативность»	25
2.2. Типология и функции речевых ситуаций	27
2.3. Особенности реализации или условия реализации технологии моделирования речевых ситуаций	32
Выводы по второй главе	37
Глава III. Практическое применение технологии моделирования речевых ситуаций в формировании межкультурной компетентности учащихся на уроках английского языка в старших классах	39
3.1. Описание эксперимента по применению технологии моделирования речевых ситуаций в процессе формирования межкультурной компетентности учащихся	39
3.2. Анализ эффективности применения технологии моделирования речевых ситуаций в процессе формирования межкультурной компетентности учащихся	49
Выводы по третьей главе	51
Заключение	53
Библиографический список использованной литературы	55
Приложения	61

ВВЕДЕНИЕ

Ежедневно в обществе происходит коммуникативное взаимодействие между людьми. Это коммуникативное взаимодействие в каждом конкретном случае имеет собственные цели, пути сообщения, особенности и трудности.

Когда речь идет о межкультурной коммуникации, т.е. общении между людьми, представляющими различные культуры, задача усложняется. Тот факт, что в современном поликультурном мире межкультурная коммуникация достаточно распространена как в профессиональной сфере, так и в обычных бытовых ситуациях, обуславливает **актуальность** исследования, проводимого в данной работе.

При общении с представителем культуры отличной от собственной, человек сталкивается с определенными сложностями, среди которых, конечно, первое место занимает уровень владения иностранным языком. Однако нецелесообразно полагать, что, владея в совершенстве английским языком, россиянин, например, сможет достичь цели коммуникации в речевом взаимодействии с англичанином. Знания только лишь языка в этом случае недостаточно. Необходимо также знать манеры, присущие англичанам, допустимое расстояние при разговоре, тон и даже громкость голоса. Иными словами, важно уметь найти общий язык с представителем иной культуры, обладать достаточным уровнем межкультурной компетентности для достижения коммуникативной цели. Исследование эффективных технологий формирования межкультурной компетентности в целом и технологии моделирования речевых ситуаций в частности и составит **проблему** исследования данной выпускной квалификационной работы.

Объект исследования: процесс формирования межкультурной компетентности.

Предмет исследования: технология моделирования речевых ситуаций в формировании межкультурной компетентности на уроках английского языка в старших классах.

Материалом исследования послужили научные труды ряда ведущих отечественных ученых. Среди них А.Л. Андреев, М.М. Бахтин, Е.М. Верещагин, Л.И. Гришаева, Т.Г. Грушевицкая, О.А. Леонтович, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Цурикова, Р.Л. Вайсман, М.Р. Хаммер, Дж. Ченггон, Б.Х. Шпицберг, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, А. Мусмюллер, М.С. Лукьянчикова и др.

Гипотеза исследования: применение технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка способствует формированию межкультурной компетентности учащихся старших классов.

Цель работы: изучить и проанализировать эффективность применения технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка в формировании межкультурной компетентности учащихся старших классов.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть понятие, структуру и особенности формирования межкультурной компетентности;
- 2) изучить технологию моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка;
- 3) провести эксперимент по применению технологии моделирования речевых ситуаций в процессе формирования межкультурной компетентности учащихся;
- 4) проанализировать эффективность применения технологии моделирования речевых ситуаций в формировании межкультурной компетентности старшеклассников;
- 5) разработать собственные речевые ситуации для моделирования на уроках английского языка в целях формирования межкультурной компетентности.

Методы исследования: сравнительный, аналитический, метод эксперимента.

Практическая значимость исследования состоит в разработке речевых ситуаций для моделирования на уроках английского языка в старших классах с целью формирования межкультурной компетентности учащихся.

Апробация исследования. Результаты исследования были апробированы на Студенческой научной конференции Института межкультурной коммуникации международных отношений в рамках «Научной сессии НИУ БелГУ– 2018» 18 апреля 2018 г.; опубликована статья «Трактовка понятий «межкультурная компетентность» и «межкультурная компетенция» по мнению зарубежных и отечественных учёных» в сборнике конференции.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из Введения, трех глав, Заключения и Библиографического списка использованной литературы. Во Введении сформулированы проблема, объект, предмет, цели и задачи исследования. Первая глава посвящена изучению понятия межкультурной компетентности. Во второй главе проводится оценка роли технологии моделирования речевых ситуации в развитии и совершенствовании разговорной речи учащихся. В третьей главе представлено описание и анализ эксперимента по применению технологии моделирования речевых ситуаций в процессе формирования межкультурной компетентности учащихся старших классов. В Заключении приводятся основные выводы по результатам проведённого исследования. Список литературы состоит из 51 источника.

Общий объем работы составляет 60 страниц. Работа включает приложение.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

1.1. Понятия «коммуникация», «культура», «межкультурная коммуникация» – анализ определений, выявление основных характеристик

В современном мире существует огромное количество различных культур. Каждая из них обладает особым набором собственных идентификационных характеристик, благодаря которым нам удастся выявить культурную принадлежность того или иного индивида. Межкультурное коммуникативное взаимодействие отличается рядом особенностей, усложняющих процесс коммуникации.

Однако прежде чем изучить понятие межкультурной коммуникации, рассмотрим понятие коммуникации в общем.

Согласно А.П. Садохину, коммуникация представляет собой процесс «обмена мыслями, идеями, представлениями, эмоциональными переживаниями и информацией, направленного на достижение взаимопонимания и воздействия друг на друга партнеров по коммуникации» [Садохин 2016: 58].

В психологической и социологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но не синонимичные понятия. Здесь термин «коммуникация», появившийся в научной литературе в начале XX века, используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т. п. в человеческом общении), а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы. Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие

людей при обмене информацией познавательного (когнитивного) или аффективно оценочного характера [Андреев 1996: 39].

Коммуникация как процесс представляет собой обмен информацией между людьми [Коноваленко 2012: 23]. В течение этого процесса сообщение в форме знаков и символов передается от одного участника коммуникации и принимается другим.

Главной целью коммуникации является обеспечение понимания сообщения получателем. Задачи передаваемых сообщений варьируются в зависимости от конкретных условий и ситуаций общения. Субъекты коммуникации передают свои сообщения, преследуя следующие цели: предупредительную, информационную, разъяснительную, описательную, убеждающую [Коноваленко 2012: 26].

Рассматривая коммуникацию как процесс взаимодействия, стоит привести также определение коммуникативного процесса. Коммуникативный процесс - это обмен информацией между двумя людьми или между группами собеседников при помощи различных вербальных и невербальных средств по разным коммуникативным каналам [Коноваленко 2012: 25].

Как мы знаем, выделяют четыре основных элемента коммуникативного процесса: 1) коммуникатор (отправитель сообщения), 2) сообщение, 3) канал, 4) получатель.

Рассмотрим элементы коммуникативного процесса более подробно.

Коммуникатор (отправитель, источник) – «лицо, генерирующее идеи или собирающее информацию и передающее ее, цель которого заключается в том, чтобы оказать то или иное воздействие на получателя; передает определенное сообщение» [Коноваленко 2012: 31].

Коммуникатор является инициатором коммуникации и передачи смыслового сообщения. В роли коммуникатора в различных ситуациях могут выступать как отдельные индивиды, так и группы людей и общественные институты.

Сообщение – это та информация, которую передает отправитель.

Канал является средством (способом) передачи сообщения.

Получатель, соответственно, – лицо, которому предназначено сообщение и который интерпретирует его.

Коммуникативный процесс разделяют на 5 этапов:

- 1) производство информации;
- 2) мультипликация или кодирование информации;
- 3) распространение (канал);
- 4) прием (декодирование);
- 5) использование информации получателем (реципиентом).

Несмотря на вполне понятное и логичное разделение коммуникативного процесса на этапы, мы не можем утверждать, что коммуникативный процесс есть нечто простое и понятное. Напротив, коммуникативный процесс таит в себе множество проблемных точек и вопросов: Как правильно коммуникатору составить сообщение для получателя? Каким образом закодировать это сообщение? Как инициировать начало коммуникации? Какой канал для передачи информационного сообщения выбрать?

Ответить на все эти и многие другие вопросы достаточно сложно. В случае межкультурного взаимодействия задача усложняется еще больше.

В результате рассмотрения различных определений понятия «коммуникация», наиболее близким определением этого понятия мы считаем определение А.П. Садохина, согласно которому коммуникация - это процесс «обмена мыслями, идеями, представлениями, эмоциональными переживаниями и информацией, направленного на достижение взаимопонимания и воздействия друг на друга партнеров по коммуникации» [Садохин 2016: 58].

Понятие «межкультурная коммуникация» также содержит в себе понятие культуры. Этот термин имеет множество различных смысловых оттенков и довольно часто встречается и в повседневной жизни, и в сфере науки. Исследованием вопроса о происхождении термина

«культура»занимались такие ученые как А.И. Арнольдov, С.Н. Артановский, М. Каган, Э. Маркарян, Э. Соколов и др.

Г.В. Выжлецov считает, что «культура есть практическая реализация общечеловеческих и духовных ценностей» [Выжлецov 2000: 66].

В «Большой Российской энциклопедии» можно найти следующее определение культуры: «исторически сложившийся образ жизни людей, включающий в себя ценности и нормы, верования и обряды, знания и умения, обычаи и установления, технику и технологии, способы мышления, деятельности, взаимодействия и коммуникации и т.д.» [Большая Российская энциклопедия].

Уникальное, на наш взгляд, определение этого понятия дал советский литературо- и культуровед Ю.М. Лотман, обозначив культуру как «совокупность генетически ненаследуемой информации в области поведения человека» [Лотман 1992: 35].

Согласно концепции Э.Б. Тайлора, культура – это совокупность различных видов деятельности, всевозможных обычаев и верований людей, всего созданного человеком (книги, картины и т. п.), а также знаний о приспособлении к природному и социальному миру (язык, обычаи, этика, этикет и т. д.) [Тайлор 1989: 256].

С исторической точки зрения культура есть не что иное, как результат исторического развития человечества. То есть сюда входит все то, что было создано человеком и передается от поколения к поколению, включая различные взгляды, виды деятельности и верования.

Многообразие определений термина «культура»вызвано тем, что ученые исследуют культуру с различных локусов, рассматривают ее в различных контекстах своих исследований. А.П. Садохин считает, что каждый автор в праве «выделять для себя наиболее значимые характеристики и аспекты культуры, которые можно использовать как исходные предпосылки для ее глубокого исследования [Садохин 2016: 17].

Автор предлагает определить наиболее общие характеристики, свойственные различным подходам. Рассмотрим некоторые из них:

- 1) культура – это продукт совместной жизнедеятельности людей;
- 2) культура – это универсальное явление человеческой жизни (автор подчеркивает, что явление культуры присуще любому человеческому сообществу);
- 3) культура находит свое выражение в ценностях, правилах, обычаях, традициях;
- 4) культура динамична и способна развиваться;
- 5) культура «функционирует в качестве основания для самоидентификации общества и его членов, осознания ее носителями своего группового и индивидуального» [Садохин 2016: 19].

Это лишь некоторые из подходов, сложившихся в процессе изучения явления культуры. Рассмотрев эти подходы, мы можем сделать вывод, что культура есть особая сфера жизни человека. Мы также знаем, что каждый народ, каждый этнос имеет собственную культуру, определяя её и идентифицируя на фоне других культур.

Вопросом межкультурной коммуникации занимаются многие ученые: психологи, филологи, культурологи и др. Межкультурная коммуникация, несомненно, является самостоятельной отраслью коммуникации, включающей собственные методы, но одновременно является составной частью теории и практики общей коммуникации.

Основной особенностью межкультурной коммуникации является общение представителей различных культур и возникающие на этом фоне сложности взаимовосприятия и взаимопонимания.

Впервые термин «межкультурная коммуникация» был использован в исследованиях сфер информатики, кибернетики, социологии, психологии.

Огромный вклад в развитие проблемы коммуникации внесли математики А. Марков, Р. Хартли, а также Н. Винер, которого считают «отцом» кибернетики. В исследованиях этих ученых впервые

рассматривалась идея передачи информации и предпринята попытка оценки эффективности самого процесса коммуникации.

В 1848 году известный американский исследователь, математик Клод Шеннон, основываясь на трудах своих предшественников, опубликовал монографию «Математическая теория коммуникации», где рассмотрел технические стороны процесса передачи информации.

В 50–60-е годы XX века у ученых вызвали интерес вопросы передачи информации от адресата к адресату, кодирование сообщения, формализация сообщения.

Отрасль коммуникации в 1954 году впервые рассмотрели ученые Г. Трейдер и Э. Холл в своем исследовании «Культура и коммуникация. Модель анализа». В этом исследовании авторы рассмотрели коммуникацию как идеальную цель, к которой должен стремиться каждый человек, для того, чтобы успешнее адаптироваться к окружающему миру.

Термин межкультурной коммуникации был введен в научный оборот в 70-е годы XX века в известном учебнике Л. Самовара и Р. Портера «Коммуникация между культурами» (Communication between Cultures, 1972). Авторами был проведен анализ особенностей межкультурного общения и тех особенностей, которые возникали в процессе этого общения между представителями различных культур [Samovar 2013: 27-28].

Самостоятельное определение межкультурной коммуникации было представлено и в книге Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура». Межкультурная коммуникация – это «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к различным национальным культурам» [Верещагин 1990: 26]. В этой книге особое внимание авторов было обращено к проблеме языка, которая является, безусловно, важной в коммуникативном общении, но не единственной определяющей сущность настоящего феномена.

Согласно М.О. Гузиковой, межкультурная коммуникация – это «обмен информацией, осуществляемый носителями разных культур, причем то, что

коммуниканты являются носителями разных культур, значительнейшим образом влияет на их коммуникацию и в некоторой степени определяет ее ход. Теория межкультурной коммуникации – дисциплина, изучающая такое взаимодействие» [Гузикова 2015: 8].

Согласно М.М. Бахтину, межкультурная коммуникация – это общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам. Как и всякая коммуникация, оно представляет собой не что иное как взаимодействие «говорящих сознаний» [Бахтин 1998: 361].

По О.А. Леонтович, межкультурная коммуникация есть непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных культур [Леонтович 2007: 351].

Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин считают, что межкультурная коммуникация – это «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [Грушевицкая 2002: 142].

На наш взгляд, наиболее полное определение межкультурной коммуникации сформулировали Л.И. Гришаева и Л.В. Цурикова: «межкультурное общение представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код, конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции» [Гришаева 2006: 234].

Рассмотрение нами определений «межкультурной коммуникации», предложенных различными исследователями, позволяет нам самостоятельно сформулировать определение понятия «межкультурная коммуникация».

В нашем понимании «межкультурная коммуникация» (МКК) – это процесс взаимодействия представителей различных культур, требующая от участников данного вида коммуникации определенных компетенций, обусловленных их культурными различиями.

Межкультурная коммуникация находит выражение в четырех формах: прямой, косвенной, непосредственной и опосредованной.

В прямой коммуникации информация адресуется отправителем напрямую получателю. Эта коммуникация подразумевает передачу информации получателю как в устной, так и в письменной форме.

Косвенная коммуникация предполагает одностороннюю направленность коммуникативного процесса. К данной форме МКК относятся прочтение иноязычной литературы, прослушивание зарубежных новостных сводок или музыки иностранных композиторов.

Непосредственная межкультурная коммуникация есть прямой коммуникативный процесс между участниками-представителями различных культур, в котором нет промежуточных звеньев, выступающих в роли посредника при передаче информации. Такая межкультурная коммуникация возможна при наличии межкультурной коммуникативной компетентности обоих участников коммуникативного процесса.

Если же такая компетентность отсутствует, для осуществления межкультурной коммуникации её участники прибегают к помощи более компетентных специалистов (в данном случае переводчиков). Тогда их межкультурная коммуникация будет считаться опосредованной. В случае невозможности непосредственного коммуникативного взаимодействия, вызванного расстоянием между субъектами, на помощь приходят технические средства удаленной коммуникации (телефоны, электронная почта). Такая межкультурная коммуникация также будет считаться опосредованной.

1.2. Трактовка понятий «межкультурная компетентность» и «межкультурная компетенция» по мнению зарубежных и отечественных учёных

Межкультурная коммуникация обусловлена принадлежностью ее участников к разным культурам. Данный факт несет в себе понимание того, что поведенческие особенности носителей различных культур имеют влияние на их взаимодействие в ходе межкультурной коммуникации,

результат которого напрямую зависит от уровня сформированной межкультурной компетентности.

В настоящее время в науке нет единого универсального определения понятия межкультурной компетентности. Существуют также различные подходы к ее изучению.

Известно, что сам термин «межкультурная компетентность» был введен в научную литературу в 70-80-х годах XX века в работах таких зарубежных исследователей как Р.Л. Вайсман, М.Р. Хаммер, Дж. Ченггон, Б.Х. Шпицберг.

Термин «межкультурная компетентность» интересовал зарубежных ученых как минимум в трех плоскостях. Это были психология и теория коммуникации, менеджмент и международный бизнес, прикладная лингвистика и теория преподавания иностранных языков.

Мы будем рассматривать межкультурную компетентность с позиции психологии и межкультурной коммуникации. В этой связи существуют различные подходы к определению самого термина «межкультурная компетентность».

Кроме того, очень близко к этому понятию проходит и другое – «межкультурная компетенция».

Оба термина – «компетентность» и «компетенция» – пришли в русский язык посредством заимствования из английского языка. В Кембриджском словаре (Cambridge Dictionary) слова "competence" и "competency" имеют одно значение: "the ability to do something well" («способность делать что-то хорошо») [Кембриджский словарь].

В словаре Longman термины «компетентность» и «компетенция» обозначаются одним словом "competence". Однако здесь существуют три трактовки понятия:

1) "the ability to do something well", что так же, как и в Кембриджском словаре означает «способность делать что-то хорошо»;

2) "a skill needed to do a particular job" - «умение, необходимое для выполнения определенной работы»;

3) "the legal power of a court of law to hear and judge something in court, or of a government to do something" - (в юридической сфере) «законная сила в суде, способная заслушать дело и судить о чем-то в суде, либо способность государственной власти что-либо предпринять» [Словарь Лонгман].

Таким образом, можно сделать вывод, что термины «компетентность» и «компетенция», применяемые нами в русском языке в разных контекстах, в англоязычных источниках считаются синонимичными. Следовательно, возможно употребление любого из этих двух терминов для обозначения «способности делать что-то хорошо».

По Ю.Н. Емельянову, термин «компетентность» – это «уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [Емельянов 1991: 38].

Согласно А.П. Садохину, компетентность – это «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих ее субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности». Компетенцию же А.П. Садохин понимает как «совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности индивида» [Садохин 2016: 167].

Под межкультурной компетенцией А.П. Садохин мыслит «комплекс знаний и умений, позволяющий индивиду, в процессе межкультурной коммуникации, адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [Садохин 2004: 278].

Согласно Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, межкультурная компетенция есть «способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога

культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации» [Гальскова 2007: 346].

С.И. Гармаева в своем исследовании формирования межкультурной компетентности студентов определяет межкультурную компетентность как «владение студентами определенной совокупностью знаний о культуре страны изучаемого языка, обеспечивающих культурное взаимодействие» [Гармаева 2008: 22].

Н.Н. Васильева определяет межкультурную компетентность как «...знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [Васильева 2004: 12-17].

По А.В. Новицкой, межкультурная компетентность представляет собой «способность передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях, правильно используя систему языковых и речевых норм, и выбирать коммуникативное поведение применительно к различным сферам, ситуациям общения, с учетом адресата и стиля» [Новицкая 2008: 219].

Согласно мнению немецкого исследователя А. Мусмюллер, межкультурная компетенция предполагает наличие у специалиста комплекса социальных навыков и способностей, посредством которых он способен успешно осуществлять общение с людьми других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте [Moosmüller 1996: 271].

По нашему мнению, наиболее полное определение межкультурной компетентности дает М.С. Лукьянчикова, понимая межкультурную компетентность как «способность членов некой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность» [Лукьянчикова 2000: 289].

Таким образом, рассмотрев различные трактовки понятия «межкультурная компетентность» и «межкультурная компетенция», предложенные различными отечественными и зарубежными исследователями, мы приходим к следующим выводам:

1) среди отечественных и зарубежных ученых нет единого мнения о том, какое из понятий употреблять; так, А.П. Садохин, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, А. Мусмюллер тяготеют к употреблению термина «межкультурная компетенция», в то время как С.И. Гармаева, Н.Н. Васильева, М.С. Лукьянчикова и др. используют термин «межкультурная компетентность»;

2) понятие «межкультурной компетентности» является более обширным, нежели понятие «межкультурная компетенция», и включает в себя различные компетенции;

3) определение понятия «межкультурная компетентность», данное М.С. Лукьянчиковой, на наш взгляд, является наиболее полным и четко выраженным. Итак, мы будем понимать межкультурную компетентность как способность участников межкультурной коммуникации успешно взаимодействовать, добиваясь своих целей и избегая конфликтных ситуаций.

1.3. Основные признаки и структура межкультурной компетентности.

Методы и приемы формирования межкультурной компетентности

Являясь достаточно сложным понятием, межкультурная компетентность представляет большой интерес для исследования. Для облегчения изучения этого понятия целесообразно рассмотреть, из каких структурных частей оно состоит. Структурированием межкультурной компетентности занимались многие отечественные ученые, равно как и зарубежные.

А.П. Садохин сформулировал главные признаки межкультурной компетентности:

- открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий;
- психологический настрой на кооперацию с представителями другой культуры;
- умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур;
- способность преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы;
- владение набором коммуникативных средств и правильный их выбор в зависимости от ситуаций общения;
- соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации [Садохин 2016: 170].

Признаки межкультурной компетентности, сформулированные А.П. Садохиним позволяют убедиться в том, что межкультурная компетентность по большей мере является совокупностью различных знаний, умений и навыков. В таком случае, необходимо рассмотреть саму структуру этой совокупности, т.е. структуру межкультурной компетентности.

Отечественные исследователи А.П. Садохин и О.А. Леонтович выделяют три группы знаний, умений и навыков в содержании межкультурной компетентности:

- 1) аффективные (психологическая основа для межкультурного взаимодействия, в которой ведущую роль играют эмпатия и толерантность);
- 2) когнитивные (культурно-специфические знания, создающие основу предотвращения непонимания участников межкультурной коммуникации);
- 3) процессуальные (конкретные стратегии, применяемые для определенных ситуаций межкультурного взаимодействия) [Садохин 2016: 172].

Структурированием межкультурной компетентности занимаются и отечественные, и зарубежные исследователи. Рассмотрим наиболее известные модели межкультурной компетентности.

А.П. Садохин вычленяет следующие компоненты в структуре межкультурной компетентности (рис. 1):

1. знание языка;
2. умение адекватно выразить свою мысль;
3. навыки правильного употребления языкового и речевого материала с культурной маркированностью в процессе межкультурного взаимодействия (слухо-произносительные, лексические, грамматические, графические и орфографические) [Садохин 2004: 248].

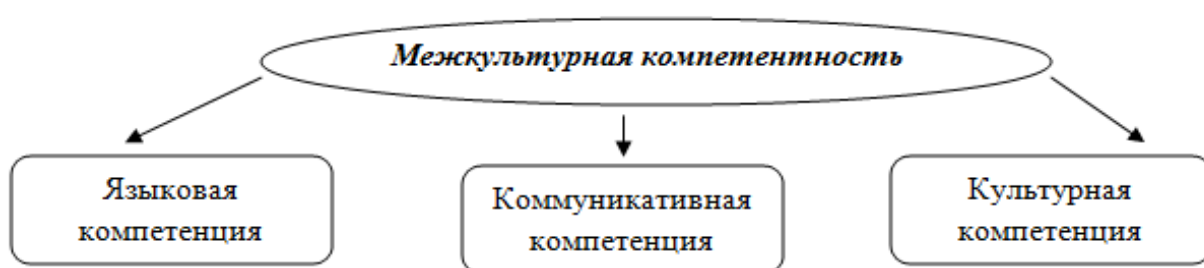


Рис. 1. Структура межкультурной компетентности по А.П. Садохину

Таким образом, по А.П. Садохину в структуре межкультурной компетентности можно выделить языковую, коммуникативную и культурную компетенцию. Такое достаточно простое разделение межкультурной компетентности на компоненты дает отчетливое представление и понимание самой её сути.

Однако существуют и другие подходы к структурированию межкультурной компетентности. Среди них наиболее распространённой является модель М. Байрама, согласно которой межкультурная компетентность состоит из пяти компонентов:

- 1) *intercultural attitudes* – межкультурные отношения (включают открытость и готовность участников МКК не обращать внимания на стереотипы относительно другой культуры);
- 2) *knowledge* – знания (языковые, социальные, культурные);
- 3) *skills of interpreting and relating* – умения интерпретации и соотнесения (умения участников МКК интерпретировать объект или явление

другой культуры, объяснить его и соотнести с объектом или явлением собственной культуры);

4) skills of discovery and interaction – умения открытия и взаимодействия (умения применять свои знания в условиях реального межкультурного взаимодействия);

5) critical cultural awareness – критическая культурная осведомленность (умение на основании определенных критериев оценивать поведение, мировоззрение и результаты деятельности представителя другой культуры и своей собственной) [Афанасьева 2017: 440-442].

Модель межкультурной компетентности М. Байрама (рис. 2) является, по сути, набором определенных умений, обладая которым коммуникатор будет способен построить конструктивный диалог в рамках межкультурной коммуникации.



Рис. 2. Структура межкультурной компетентности по М. Байраму

Немецкие ученые К.Кнапп и А. Кнапп-Потхофф предлагают иную модель, понимая межкультурную компетентность как способности понимать как представителей своей культуры, так и представителей других культур. Они выделяют следующие структурные элементы межкультурной компетентности:

1. Знание моделей и коммуникативных действий и их интерпретации как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке.

2. Общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями.

3. Набор стратегий для стабилизации взаимодействия, т.е. для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем [Цит. по: Шеина 2008: 23].

Модель К. Кнаппа и А. Кнапп-Потхоффа обладает определенным достоинством: в их структуре основное внимание тяготеет к умению коммуникатора понимать свою и чужую культуру. В данной модели межкультурное коммуникация выходит на более осознанный уровень.

Изучив и проанализировав наиболее распространенные модели структурирования межкультурной компетентности, а также уяснив различные подходы к пониманию сущности межкультурной компетентности, мы решили посмотреть на эту категорию в ином ключе. Мы предлагаем собственную модель структуры межкультурной компетентности.

Итак, на наш взгляд, целесообразно вычленить в структуре межкультурной компетентности следующие составляющие:

1) когнитивный компонент (лингвистические и культурологические знания);

2) коммуникативный компонент (умение успешно решать коммуникативные задачи в условиях межкультурного взаимодействия);

3) рефлексивный компонент (умение по завершении акта коммуникации самостоятельно оценить продуктивность межкультурного диалога исходя из двух критериев: во-первых, критерий эффективности (внешнее достижение/недостижение цели межкультурной коммуникации), во-вторых, психологический критерий (внутренне ощущение удовлетворенности/неудовлетворенности межкультурным взаимодействием).

Мы предлагаем внести в данную модель структуры межкультурной компетентности элемент иерархичности (рис. 3). Так, базисом для осуществления межкультурной коммуникации будет когнитивный компонент, несущий в себе знание языка, без которого невозможно представить себе общение с иностранцем, а также знания о культурной общности, к которой принадлежит партнер по межкультурной коммуникации.

На втором уровне расположим коммуникативный компонент. Очевидно, что одних только знаний языка и культуры другого народа недостаточно для того, чтобы состоялся межкультурный диалог. Для его осуществления совершенно необходимо элементарное умение общаться с людьми, знание различных коммуникативных стратегий, умение избегать конфликтных ситуаций, а в случае если таковая все же произошла, умение находить компромисс.

Высший (третий) уровень в нашей структуре межкультурной компетентности достается рефлексивному компоненту. Суть его состоит в умении ответить на вопрос: «Состоялась ли межкультурная коммуникация (в данном конкретном случае)?»



Рис. 3. Авторская модель структуры межкультурной компетентности

В современной методике существует широкий спектр способов и методов обучения межкультурной коммуникации. Однако согласно А.П. Садохину, «наиболее эффективными являются те, которые не преподносят готовые факты из реальной жизни, а требуют анализа этих фактов в виде диагностики конкретных ситуаций межкультурного общения и генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания» [Садохин 2016: 222].

Существует три вида способов подготовки к межкультурному взаимодействию:

- 1) по методу обучения: дидактические и эмпирические;
- 2) по содержанию: общекультурные или культурно-специфические;
- 3) по сфере, в которой необходимо достичь результатов: когнитивной, эмоциональной, поведенческой [Садохин 2016: 222].

К дидактическим методам формирования межкультурной компетентности относят следующие:

- просвещение (приобретение знаний о культуре, к контакту с которой человек целенаправленно готовится);
- ориентирование (программа быстрого ознакомления с основными нормами, ценностями и правилами поведения в чужой культуре; обучение поведению в наиболее часто встречающихся ситуациях);
- моделирование (метод получения необходимых знаний на основе создания искусственных моделей, соответствующих ситуаций межкультурного общения) [Садохин 2016: 223].

Таким образом, посредством изучения моделей структур межкультурной компетентности таких авторов, как А.П. Садохин, М. Байрам, К. Кнапп и А. Кнапп-Потхофф, мы пришли к собственному пониманию сущности межкультурной компетентности, выразив это понимание в сформированной нами модели структуры межкультурной компетентности.

Выводы по главе I

Итак, в процессе исследования теоретического материала по вопросам межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности мы определили следующее:

1) В нашем понимании «межкультурная коммуникация» – это процесс взаимодействия представителей различных культур, требующая от участников данного вида коммуникации определенных компетенций, обусловленных их культурными различиями.

2) Мы находим определение понятия «межкультурная компетентность», данное М.С. Лукьянчиковой, наиболее полным и четко выраженным и вслед за ней мы будем понимать межкультурную компетентность как способность участников межкультурной коммуникации успешно взаимодействовать, добиваясь своих целей и избегая конфликтных ситуаций.

3) В ходе изучения моделей структур межкультурной компетентности таких авторов, как А.П. Садохин, М. Байрам, К. Кнапп и А. Кнапп-Потхофф, мы пришли к собственному пониманию сущности межкультурной компетентности, выразив это понимание в сформированной нами модели структуры межкультурной компетентности. В нашей структуре межкультурной компетентности мы выделяем три составляющих: когнитивный компонент, коммуникативный компонент и рефлексивный компонент. Мы вводим в структуру межкультурной компетентности иерархичность, обозначив базисным компонентом коммуникативный компонент.

4) Мы изучили классификацию методов формирования межкультурной компетентности по А.П. Садохину, уделив внимание дидактическим методом, включающих в себя просвещение, ориентирование и моделирование.

Глава II. ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

2.1. Суть понятий «речевая ситуация» и «ситуативность»

Обучение межкультурной коммуникативной компетентности на уроках английского языка является на сегодняшний день одним из приоритетных направлений языкового образования в РФ.

Главная цель этого направления – достижение практического результата в овладении обучающимися английским языком. Перед учителем стоит задача научить своих подопечных говорить, свободно выражать свои мысли, находить решения сложных коммуникативных задач в процессе межкультурного общения. Одним из способов осуществления этой задачи является технология моделирования речевых ситуаций.

Рассмотрим понятие речевых ситуаций. В учебнике «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» Е.И. Пассов проводит анализ трактовок понятия «ситуация». Согласно различным определениям, ситуация – это: «комплекс обстоятельств; комплекс действий; совокупность событий; совокупность отношений; последовательность событий; динамическое образование; языковая среда; внеязыковая обстановка; совокупность речевых и неречевых условий; фон для речевых действий; стимул к речи» [Пассов 1989: 45].

Проведя анализ этих трактовок, Е.И. Пассов приходит к следующему выводу: «в речевой деятельности под взаимодействием следует понимать взаимоотношения собеседников. ...именно взаимоотношения лежат в основе всех поступков человека и речевых в том числе» [Пассов 1989: 46]. Далее автор обращает особое внимание на то, что ситуация есть не просто совокупность, а целая «система взаимоотношений» [Пассов 1989: 46].

Согласно В.В. Князевой, «ситуация – это совокупность внешних и внутренних обстоятельств, положений, факторов, действующих на человека и во многом обуславливающих его деятельность» [Князева 2009: 601].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин понимают под речевой ситуацией «совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [Азимов 2009: 252].

М.С. Ильин приводит два наиболее распространенных определения понятия «ситуация»:

1) ситуация – это совокупность обстоятельств, обуславливающих употребление именно этого, а не другого речевого комплекса;

2) ситуация – реальное содержание высказывания [Ильин 1961: 29].

Согласно М.С. Ильину, коммуникативный акт может состояться только в случае, если «речь ситуативна», т.е. если присутствуют все компоненты, необходимые для данной речевой деятельности, при наличии также соответствующего темпа речи [Ильин 1961: 29-34].

И.М. Берман и В.А. Бухбиндер понимают ситуативность как «качество речи, ее свойство языковыми средствами отражать ситуацию» [Цит. по Пассов 1989: 46].

В своей статье «Использование принципа ситуативной направленности при разработке и выполнении упражнений на иностранном языке» Е.М. Каргина приводит следующее определение ситуации: «совокупность обстоятельств и отношений, создающий то или иное положение» [Каргина]. Е.М. Каргина приводит справедливое замечание о том, что «не все обстоятельства и отношения, сопутствующие беседе, найдут отражение в высказываниях собеседников». Лишь «те элементы общей ситуации, которые привлекаются участниками беседы для успешной реализации акта общения и вследствие влияют на формирование высказываний, можно отнести к речевой ситуации» [Каргина].

Согласно Е.М. Каргиной, влияние ситуации на высказывание осуществляется через отбор лексических средств, через грамматическую структуру и через интонацию говорящих. Способность речи отражать ситуацию подбором лексики, выбором интонации и структуры она называет ситуативностью [Каргина].

Е.И. Пассов дает следующее определение ситуативности – это особое свойство речи, «проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст определенного диапазона» [Пассов 1989: 47].

Р.П. Мильруд в своей статье «Речевая ситуация как методический прием обучения» говорит о том, что «ситуативная направленность обучения позволяет осуществить стопроцентную ориентированность на активную речевую коммуникацию» [Мильруд 1982: 38].

Итак, мы рассмотрели различные трактовки терминов «речевая ситуация» и «ситуативность речи», данные различными учеными. Наиболее близким для нас оказалось определение «речевой ситуации», предложенное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, для которых речевая ситуация – это «совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [Азимов 2009: 252].

Определение ситуативности, данное Е.И. Пассовым, является для нас наиболее точным. Вслед за ним мы также понимаем под ситуативностью особое свойство речи, способное формировать «потенциальный контекст» коммуникативного акта.

Таким образом, мы приходим к выводу, что коммуникативное взаимодействие не представляется возможным вне речевой ситуации. Речевая ситуация является условием осуществления общения.

2.2. Типология и функции речевых ситуаций

Речевая ситуация является первым шагом на пути к осуществлению коммуникативного взаимодействия. Важным вопросом является классификация видов речевых ситуаций.

Е.И. Матецкая выделяет пять типов речевых ситуаций:

Тип 1. Деятельностный акт, содержание которого исчерпывается только за счет речевых высказываний. Невербальные действия в этом типе речевых ситуаций встречаются крайне редко, либо отсутствуют вообще.

Тип 2. Деятельностный акт, содержание которого раскрывается в комбинации речевых и неречевых действий при преобладающей роли речевых высказываний.

Тип 3. Акт деятельности, в котором речевые и неречевые действия равнозначны.

Тип 4. Деятельностный акт, в котором неречевые действия преобладают над речевыми.

Тип 5. Деятельностный акт, содержание которого заключается только в невербальных действиях. Речевого высказывание в такой ситуации не является необходимым [Матецкая 1974: 48-53].

В данной классификации речевых ситуаций два полюса коммуникативного акта: вербальность и невербальность. Можно проследить изменение содержания речевых ситуаций при переходе от полярности вербальности к невербальности, однако это является сложным для понимания различий того или иного вида речевой ситуации.

Согласно Е.И. Пассову, существует 4 типа речевых ситуаций, которые он выделяет по критерию характера отношений между общающимися:

- 1) ситуации социально-статусных взаимоотношений;
- 2) ситуации ролевых взаимоотношений;
- 3) ситуации совместной деятельности;
- 4) ситуации нравственных отношений [Пассов 1989: 53].

Данная классификация речевых ситуаций представляется для нас более четко выраженной. Справедливое деление ситуаций в соответствии

с характером взаимоотношений общающихся дает четкую картину возможных речевых поступков в ситуациях каждого конкретного типа.

Е.И. Пассов также предлагает классификацию видов речевых ситуаций по следующим критериям:

1) по адекватности процессу коммуникации:

- естественные (присутствует определенный круг предметов, побуждающих к высказыванию);

- искусственные (ситуации, созданные искусственно с помощью изобразительных средств или отображением);

2) по способу воссоздания:

- экстралингвистические или внеязыковые (такие ситуации создаются с помощью внеязыковых средств таких как макеты и иллюстрации);

- лингвистические или языковые (когда стимул к речевому взаимодействию производится с помощью описания);

3) по объёму высказывания как продукта, создаваемого в данной ситуации:

- микроситуации (содержат в себе 2-3 реплики);

- макроситуации (расширенный диалог) [Пассов 1989: 50].

Анализ речевых ситуаций с позиции различных критериев в классификации Е.И. Пассова обеспечивает четкое понимание явления речевых ситуаций.

И.В. Одинцова разграничивает понятия учебной коммуникативно-речевой ситуации (УКРС) и учебно-речевой ситуации (УРС), рассматривая учебную коммуникативно-речевую ситуацию как «ситуацию активного речевого устного взаимодействия субъектов ситуации, воспринимаемого участниками интеракции как внутренне не мотивированное» [Одинцова 2010: 46].

В условиях УКРС действует следующая модель: $\overrightarrow{S - O - S}$

В рамках учебно-речевой ситуации имеет место опосредованное общение, «активизирующее речемыслительную деятельность учащегося и контролируемое автором учебника» [Одинцова 2010: 48].

Модель учебно-речевой ситуации может быть представлена следующим образом: $\overrightarrow{S - O - S}$

Таким образом, согласно И.В. Одинцовой, УРС отличаются от УКРС мотивационной составляющей коммуникативного акта: в условиях УРС мотивация учащихся является контролируемой учителем на уроке, что позволяет использовать учебно-речевые ситуации как упражнение для развития и совершенствования устного речевого общения обучающихся.

В рамках учебного процесса целесообразно говорить об учебно-речевых ситуациях на уроках английского языка.

Учебно-речевые ситуации представляют собой упражнения, посредством которых учитель может вызвать речевую реакцию учащихся. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез считают, что практическое назначение учебно-речевых ситуаций состоит в том, чтобы «способствовать возникновению мотива и потребности высказывания, помогать выдвижению гипотез и предположений» [Гальскова 2004: 199].

Речевые ситуации имеют собственную структуру. В.Л. Скалкин предложил выделять в структуре речевой ситуации следующие составляющие:

- а) условия ситуаций (описание ситуации, речевой стимул, задание);
- б) речевая ситуация (высказывание) [Шамов 2008: 35].

Согласно М.Л. Вайсбурд, речевая ситуация содержит следующие компоненты:

- мотивационно-целевые компоненты;
- общий контекст деятельности;
- характеристики субъектов речевой ситуации;
- обстоятельства осуществления коммуникации;
- предмет сообщения [Шамов 2008: 35].

Учебно-речевые ситуации выполняют различные функции в зависимости от цели, поставленной учителем на уроке английского языка.

Учебно-речевые ситуации используются на трех этапах обучения иностранному языку:

- на этапе ознакомления учащихся с новым языковым материалом;
- на этапе отработки использования нового языкового материала непосредственно в речи, при формировании речевых навыков;
- на этапе развития иноязычной устной и письменной речи.

На этапе ознакомления учащихся с новым языковым материалом речевая ситуация выступает как фон, обеспечивая первичное восприятие значения явления и его употребления. Речевой продукт преподносится учащимся в готовом виде в рамках учебно-речевой ситуации. В этом случае у учащихся есть возможность накапливать опыт иноязычного речевого общения.

На втором этапе речевой продукт не предоставляется учащимся в готовом виде, а лишь подсказывается с помощью речевых образцов. Учащиеся должны самостоятельно дополнять предложенные высказывания для осуществления коммуникативного акта в рамках заданной учебно-речевой ситуации. По мере овладения материалом ожидается, что учащиеся перестанут использовать подсказки речевых образцов, а будут самостоятельно формировать и чередовать высказывания, основываясь на этих образцах.

На этапе развития речи учебно-речевая ситуация выполняет роль стимула, побуждающего учащихся к самостоятельному отбору и использованию языковых явлений в речи согласно заданным условиям учебно-речевой ситуации.

Таким образом, учебно-речевая ситуация является одновременно упражнением для развития речевого умения учащихся, и способом мотивации речевой деятельности [Шамов 2008: 35].

Итак, мы рассмотрели основные типы учебно-речевых ситуаций, их структуру и функции на различных этапах обучения иностранному языку.

Типология речевых ситуаций, сформулированная Е.И. Пассовым является для нас наиболее оптимальной. Мы вслед за ним ранжируем все речевые ситуации по критерию характера отношений между общающимися.

Учебно-речевые ситуации призваны выполнять различные функции на различных этапах обучения иностранному языку:

1) на этапе ознакомления – это обеспечение первичного восприятия значения явления и его употребления;

2) на втором этапе – функция опоры для формирования высказываний учащимися на основе речевых образцов;

3) на этапе развития речи – функция стимула к самостоятельному отбору и использованию языковых средств учащимися.

Так, учебно-речевые ситуации с одной стороны играют роль упражнения для отработки речевых умений и навыков учащихся, а с другой они выступают мощным стимулом к развитию речи учащихся, стремлением к достижению более высоких результатов в ходе коммуникации.

2.3. Особенности реализации или условия реализации технологии моделирования речевых ситуаций

Термин «моделирование» был введен в отечественную педагогику психологом Л.А. Венгером. В ходе своих исследований Л.А. Венгер пришел к выводу, что овладение ребенком действиями замещения и наглядного моделирования являются базисом для развития его мыслительных способностей.

Согласно Л.А. Венгеру, моделирование – это «вид знаково-символической деятельности, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели; источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности» [Венгер 2008: 3].

Моделирование представляет собой исследование объектов и явлений посредством построения и изучения их моделей, т.е. условных образов данного объекта или явления [Малетина 2006: 4].

Согласно Л.М. Фридману, отображение главных свойств объекта, создание его заместителя и работа с ним называется наглядным моделированием [Фридман 2008: 28].

Метод моделирования достаточно широко распространен. Он применяется в различных дисциплинах. Главным достоинством данного метода является его эмпирический потенциал, благодаря которому учителю удается свести изучение сложного к простому, сделать учебный материал доступным и понятным для обучающихся.

Моделирование является одновременно учебным и наглядным средством. Дело в том, что человеческий ум обладает фундаментальной особенностью – способностью к замещению. Это обеспечивает возможность строить, осваивать и употреблять знаки и символы, повсюду окружающие человека. Однако суть моделирования не в овладении внешними формами замещения (условные обозначения, схемы), а в том, что в результате овладения внешними формами замещения у ребенка развивается способность осуществлять замещения в уме, т.е. применять технологию моделирования [Малетина 2006: 14].

Таким образом, моделирование есть построение образа (модели) реально существующего объекта или явления в своем сознании, учитывая основные характерные черты данного объекта или явления.

Процесс обучения иноязычному общению строится в соответствии с законами реального общения и является его моделью. Построение коммуникативного процесса требует моделирования ситуации как единицы общения и формы его функционирования.

Согласно М.Л. Вайсбурд, «создать процесс обучения означает смоделировать основные, принципиально важные параметры общения, к которым относятся:

- личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения;
- взаимопонимание и взаимодействие речевых партнеров;
- ситуации как формы функционирования общения;
- содержательная основа процесса общения;
- система речевых средств, усвоение которых обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения;
- функциональный характер усвоения и использования речевых средств;
- эвристичность (новизна) общения» [Вайсбурд 2001: 56].

По мнению Т.Г. Бортниковой, моделирование «включает в себя анализ ситуации общения с точки зрения ее составляющих, обязательных для речевой (языковой) актуализации и особенностей самой актуализации» [Бортникова 2015: 194]. Поэтому моделирование речевых ситуаций является основным способом изучения речевого взаимодействия (дискурса) и обучения общению и состоит из учета трех аспектов:

1) Процесс работы в рамках смоделированного речевого взаимодействия определяется зрительными образами.

Т.Г. Бортникова полагает, что в процессе формирования коммуникативной компетентности наглядно-образное мышление соответствует ситуации, представленной в виде рисунков, карикатур и т.д. Такого рода материал является оптимальным в обучении связным высказываниям для развития необходимых навыков общения в различных ситуациях [Бортникова 2015: 194].

2) Наличие ситуационных задач.

Согласно Т.Г. Бортниковой, «ситуационные задачи – это конкретные задания, позволяющие ... осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка» [Бортникова 2015: 195].

Главной отличительной особенностью ситуационной задачи, по Т.Г. Бортниковой, является ее ярко выраженный практико-ориентированный характер; обязательной составляющей ситуационной задачи является проблемный вопрос.

3) Проблемы построения взаимодействия участников межкультурного общения.

Согласно Г.В. Елизаровой, межкультурная коммуникация не должна «строиться исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой культуре, оно строится по правилам МКО (межкультурное общение), которое отлично от общения в конкретных культурах и имеет собственные цели и особенности» [Елизарова 2001: 179].

В рамках такого подхода в качестве эталона выступает не носитель языка, а так называемый «медиатор культур», т.е. участник межкультурной коммуникации, способный распознавать и учитывать:

- особенности межкультурного общения;
- готовность к пониманию «другого»;
- возможные психологические реакции (аффективный фактор);
- разные культуры как способ категоризации мира;
- способы презентации родной культуры на иностранном языке;
- умение осуществлять сотрудничество на основе создания общего поля взаимодействия [Бортникова 2015: 196].

Таким образом, на основе исследований Т.Г. Бортниковой мы можем сделать вывод, что моделирование речевых ситуаций предполагает учет трех основных аспектов, а именно присутствие зрительных образов, наличие ситуационных задач и способность участников построить межкультурной

коммуникативный акт. Осуществление моделирования ситуаций речевого общения требует определенных знаний и умений по использованию наборов ролей и жанров, а также типов взаимодействия, характерных в заданном виде общения.

Ю.В. Рындина также обращается к технологии моделирования речевых ситуаций, главную цель которой она видит в «анализе актуальной жизненной или профессионально-значимой ситуации, описание которой актуализирует определенный комплекс языковых знаний, необходимый для усвоения при разрешении данной проблемы» [Рындина 2013: 610].

Согласно Ю.В. Рындиной, проблемная ситуация – это комплекс речевых и неречевых условий, необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих обучающихся к решению проблемной задачи [Рындина 2013: 611].

Применение проблемных ситуаций на уроке иностранного языка порождает проблемно-диалоговое общение, которое представляет собой такой вид общения, которое основывается на столкновении разнохарактерных суждений, трансформирующихся в процессе обсуждения проблемы во встречные вопросы, и направлено на поиск объективных или субъективных истин. Осуществление проблемно-диалогового общения возможно «на основе текстов, затрагивающих проблемы духовных, культурных, интеллектуальных, материальных ценностей, фактов с неоднозначной трактовкой» [Рындина 2013: 612].

Следовательно, согласно Ю.В. Рындиной, на уроках иностранного языка имеет смысл моделировать исключительно проблемные ситуации, т.к. в противном случае мотивационная составляющая общения будет утеряна. Иными словами, обучающихся должен действительно волновать вопрос, предложенный к обсуждению в диалоге; в этом случае коммуникативный акт будет иметь смысл и результат.

Мы считаем, что для моделирования проблемной ситуации необходимо присутствие проблемы, которое можно обеспечить двумя способами:

дедуктивным и индуктивным. В первом случае учитель может сразу же обозначить проблему, которую предстоит обсудить учащимся в диалоге. Во втором случае (в рамках индуктивного подхода) учащиеся должны будут самостоятельно увидеть и сформулировать проблему из прочитанного текста, просмотренного видеофильма и т.д.

На наш взгляд, применение индуктивного метода в данном вопросе будет иметь большую мотивацию и, как следствие, более высокий результат, а именно целостный, интересный и живой диалог, осуществленный обучающимися.

Таким образом, рассмотрев сущность процесса моделирования речевых ситуаций, изучив цели, параметры и аспекты технологии моделирования речевых ситуаций, мы приходим к выводу, что технология моделирования речевых ситуаций может стать эффективным средством обучения на уроке иностранного языка при выполнении следующих условий:

1) основой для моделирования речевой ситуации должна служить актуальная проблема, в решении которой учащиеся действительно заинтересованы;

2) решение одной проблемы в речевой ситуации целесообразно подразделять на решение нескольких ситуационных задач;

3) моделирование проблемной ситуации речевого общения должно осуществляться с учетом особенностей межкультурного коммуникативного взаимодействия ее участников.

Выводы по главе II

Итак, рассмотрев понятия «речевая ситуация» и «ситуативность», изучив типологию и функции речевых ситуаций на уроке английского языка, мы сформулировали следующее:

1) Наиболее близким для нас оказалось определение «речевой ситуации», предложенное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, для которых речевая ситуация – это «совокупность обстоятельств, в которых реализуется

общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [Азимов 2009: 252].

2) Вслед за Е.И. Пассовым мы понимаем под ситуативностью особое свойство речи, способное формировать «потенциальный контекст» коммуникативного акта.

3) Типология речевых ситуаций, сформулированная Е.И. Пассовым является для нас наиболее оптимальной. Мы вслед за ним ранжируем все речевые ситуации по критерию характера отношений между общающимися.

4) Учебно-речевые ситуации призваны выполнять различные функции на различных этапах обучения иностранному языку:

- на этапе ознакомления – это обеспечение первичного восприятия значения явления и его употребления;

- на втором этапе – функция опоры для формирования высказываний учащимися на основе речевых образцов;

- на этапе развития речи – функция стимула к самостоятельному отбору и использованию языковых средств учащимися.

Так, учебно-речевые ситуации с одной стороны играют роль упражнения для отработки речевых умений и навыков учащихся, а с другой они выступают мощным стимулом к развитию речи учащихся, стремлением к достижению более высоких результатов в ходе коммуникации.

5) Технология моделирования речевых ситуаций может стать эффективным средством обучения на уроке иностранного языка при выполнении следующих условий:

- основой для моделирования речевой ситуации должна служить актуальная проблема, в решении которой учащиеся действительно заинтересованы;

- решение одной проблемы в речевой ситуации целесообразно подразделять на решение нескольких ситуационных задач;

- моделирование проблемной ситуации речевого общения должно осуществляться с учетом особенностей межкультурного коммуникативного взаимодействия ее участников.

Глава III. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

3.1. Описание эксперимента по применению технологии моделирования речевых ситуаций в процессе формирования межкультурной компетентности учащихся

Гипотеза нашего исследования: применение технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка способствует формированию межкультурной компетентности учащихся старших классов.

Для доказательства этой гипотезы мы провели эксперимент, цель которого состояла в том, чтобы убедиться в эффективности применения технологии моделирования речевых ситуаций в формировании межкультурной компетентности учащихся старших классов.

Эксперимент проводился на базе МБОУ «СОШ №2 с УИОП» города Новый Оскол Белгородской области.

Для участия в эксперименте были выбраны учащиеся 10-х классов.

В классах, где проводился эксперимент, английский язык не является профильным предметом.

Наблюдалось существенное различие в уровне владения иностранным языком среди учащихся. Большинство десятиклассников владеет базовыми знаниями, но есть дети, знающие намного больше, чем предполагает программа. Некоторые учащиеся имеют низкий уровень знания английского языка, а также слабую мотивацию к обучению.

Эксперимент по применению технологии моделирования речевых ситуаций проводился среди учащихся 10 «А» (количество учащихся: 19) и 10 «Б» (количество учащихся: 16) классов. В 10 «А» классе мы применяли

технологии моделирования речевых ситуаций, в 10 «Б» проводили традиционное обучение английскому языку.

Эксперимент проводился в 3 этапа.

Этап 1. Констатирующий.

На констатирующем этапе учащимся 10 «А» и 10 «Б» классов было предложено пройти тестирование на знание культуры британцев, их особенности национального характера. Тестирование включало в себя 12 вопросов (Приложение I). Результаты первичного тестирования культурологических знаний учащихся приведены в табл. 3.1.

Таблица 3.1.

Результаты первичного тестирования культурологических знаний учащихся

Класс	10 «А»	10 «Б»
Средний балл	3,42	3,62

Из таблицы видно, что уровень знаний культуры Великобритании в 10 «А» и 10 «Б» классах низкий. Так как культурологические знания и знания языка являются первым условием осуществления межкультурной компетентности, мы считаем необходимым повысить уровень культурологических знаний учащихся.

Учащимся также было предложено задание по моделирования речевой ситуации: "You are at the bookshop trying to find a rare book. Talk to the shop assistant and ask for help".

Всего 30 % учащихся 10 «А» и 24 % учащихся 10 «Б» класса справились с выполнением данного задания. Таким образом, мы обнаружили слабую сформированность межкультурной компетентности учащихся в двух классах.

Этап 2 . Формирующий.

На формирующем этапе нашего эксперимента мы решали проблему слабой сформированности межкультурной компетентности учащихся.

Наша задача состояла в формировании межкультурной компетентности исходя из сформулированной нами структуры межкультурной компетентности.

Условие 1. Обучение решению актуальной проблемы.

Так как целью нашего эксперимента выступило формирование у учащихся межкультурной коммуникативной компетентности, то первой ступенью к достижению этой цели стало ознакомление обучающихся с культурными особенностями британцев, т.е. решение проблемы межкультурного непонимания.

Дело в том, что при традиционном обучении английскому языку лингвострановедческому аспекту уделяется очень мало внимания и времени. Несомненно, обучение чтению, говорению, письму, переводу и формирование других навыков учащихся являются неотъемлемой частью обучения английскому языку. Однако не менее важным является знакомство учащихся с английской культурой, традициями и обычаями англичан, с их самобытностью, а также с манерой общаться и правилами поведения британского общества.

Все это является достаточно сложным для восприятия русским человеком. Задача еще более усложняется, если речь идет о школьниках. Однако важным достоинством изучения культуры англичан (и культуры любого другого народа вообще) является неподдельный интерес к исследованию чужой культуры, всегда вызываемый не только у детей, но и у взрослых. Таким образом, мотивационная составляющая гарантируется.

Познание культурных особенностей всегда является сложным и длительным процессом. Чтобы в сравнительно краткосрочный период осуществить ознакомление обучающихся с культурными особенностями британцев, мы проводили курс уроков, содержащих в себе культурный компонент. Эти уроки в полностью соответствовали программным требованиям и календарно-тематическому планированию, однако 10 минут каждого из этих уроков были ориентированы на культурную составляющую.

Так, мы определили 12 уроков (4 недели), в течение которых обогащали кругозор обучающихся культурологической информацией, содержащей следующие темы:

- 1) Национальный характер.
- 2) Язык. Диалекты.
- 3) Увлечения и досуг.
- 4) Исторический обзор.
- 5) Манеры и этикет.
- 6) Национальная кухня.
- 7) Здоровье.
- 8) Государственное устройство.

Мы сформулировали 8 тем по культурологии, при этом занимая 12 уроков. Это объясняется тем, что тема 2 (Язык. Диалекты) и тема 4 (исторический обзор) являются настолько обширными, что требуют более тщательного изучения и большего количества времени. Поэтому на темы 2 и 4 мы выделяем по 3 урока.

Культурологическая информация по вышеперечисленным темам была представлена в различных формах: короткие статьи к прочтению, презентации, аудио- и видеозаписи.

Так как время урока, выделенное на культурологический аспект в нашем эксперименте составляло всего 10 минут, все использованные ресурсы включали в себя сжатую «концентрированную» информацию, выраженную в форме подтвержденных фактов.

План работы на уроке по ознакомлению учащихся с английской культурой включал 2 пункта:

- 1) перцепция (знакомство с британской культурой и ее восприятие посредством прочтения, просмотра или прослушивания культурологической информации);

2) рефлексия (анализ полученной информации, выраженный в формах коллективного обсуждения, монологический высказываний, коротких эссе, тестов).

Мы поделили работу на данном этапе на 2 части неслучайно. Мы считаем, что одного ознакомления с культурой недостаточно, т.к. в этом случае информация не закрепится в сознании и памяти учащихся. По нашему мнению, второй этап категорически необходим, т.к. он представляет собой отражение, обратную связь, гарантирующую запоминание необходимой культурной информации.

Графически можно представить этап ознакомления формулой

$$P \rightleftharpoons R,$$

где P - perception (перцепция), R - reflection (рефлексия).

Выделим достоинства данной формы работы:

- 1) мотивированность учащихся, вызванная интересом к теме культуры;
- 2) возможность за короткий промежуток времени дать значимую культурологическую информацию;
- 3) формирование положительного отношения к британской культуре;
- 4) исключение националистических идей;
- 5) развитие памяти, мышления и аналитических способностей учащихся;
- 6) возможность получить моментальную реакцию обучающихся на полученную информацию.

Несомненно, есть и недостаток данной формы работы: временная ограниченность, влекущая за собой отсутствие распространенности информации. Однако, мы считаем, что данный недостаток легко устраним при условии, если учителю удастся настолько заинтересовать обучающихся темой, чтобы они самостоятельно занялись поиском и анализом дополнительной культурологической информации по данной теме.

В результате нашей работы на первом этапе в экспериментальном классе значительно повысился уровень знаний культуры британцев. На заключительном уроке по ознакомлению мы провели небольшое тестирование, чтобы проверить эффективность нашей методики.

Учащимся был предложен тест из 18 вопросов (Приложение II). Этот же тест был предложен 10 «Б» классу. Результаты тестирования приведены в табл. 3.2.

Таблица 3.2.

Результаты вторичного тестирования культурологических знаний учащихся

Класс	10 «А»	10 «Б»
Средний балл	4,21	3,62

Из таблицы мы видим, что средний балл 10 «А» класса составляет 4, 21 балла, а средний балл 10 «Б» класса – 3,62. Таким образом, мы можем утверждать, что курс уроков с культурологическим аспектом, проведенный в 10 «А» классе, принес свои положительные результаты в сравнении с результатами тестирования 10 «Б» класса.

Следовательно, мы можем считать, что ознакомление учащихся с культурной составляющей жизни британцев прошло успешно, а значит когнитивный компонент структуры межкультурной компетентности начал формироваться и у нас есть база для формирования межкультурной компетентности обучающихся.

Условие 2. Психологическая подготовка учащихся.

Мы знаем, что одного когнитивного компонента для формирования межкультурной компетентности недостаточно. Следующим условием нашего эксперимента является психологическая подготовка учащихся к межкультурной коммуникации. Период психологической подготовки учащихся к межкультурному речевому взаимодействию продолжался 2 недели.

Мы считаем, главным условием межкультурного коммуникативного взаимодействия является снятие психологической зажатости и скованности обучающихся. Сначала мы познакомили учащихся с особенностями британской культуры. Затем нам было необходимо внушить учащимся мысль о тождественности, схожести наших народов ведь, несмотря на культурный различия, британцы являются такими же людьми, как и мы, как и все другие народы. Именно человеческое сближение играет здесь главную роль.

Так, мы определили для себя главную цель на данном подэтапе: устранение психологических барьеров для обеспечения комфортного межкультурного взаимодействия.

Каким образом преодолеть психологический барьер в данном случае? Мы решили применить сразу несколько методов для достижения нашей цели:

- использование исключительно английского языка для общения учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом на уроке;
- тренировка диалогической речи учащихся с использованием современных клише и речевых образцов;
- прочтение текстов и просмотр видео с языковыми ошибками британцев в диалогическом общении.

Каждый из перечисленных выше методов выполняет свою функцию.

Во-первых, общение исключительно на английском языке во время урока формирует навык обыденного общения. Школьники постоянно тренируются задавать вопросы, возникающие у них по ходу выполнения других заданий, отвечать на вопросы учителя или других учащихся (при работе в парах, группах). Следовательно, у учащихся формируется навык повседневного общения.

Во-вторых, построение диалогов с применением современных клише и речевых образцов способствует развитию и совершенствованию диалогической речи учащихся, а также придает им уверенности в своих возможностях осуществить межкультурную коммуникацию.

В-третьих, просмотр видео и прочтение текстов, где описывается ошибочное употребление самими англичанами неверных форм глаголов или слов способствует пониманию учащимися того факта, что всем людям свойственно ошибаться, что даже носители языка могут допускать ошибки в речи. Речь не идет о диалогическом общении асоциальных групп британского общества, но о случайных речевых неточностях обычных англичан. Так мы можем сформировать у учащихся осознание возможности ошибок в речи, а также сформировать правильное к ним отношение: ошибки в обыденной речи – это нормально. Главное их замечать и делать выводы, чтобы не допускать таких неточностей в будущем.

Условие 3. Моделирование речевых ситуаций.

По прошествии культурологической и психологической подготовки наступил период собственно моделирования речевых ситуаций учащимися. Т.к. в теоретической части работы мы определили, что ситуации для моделирования на уроке должны быть проблемными, то участникам эксперимента были предложены ситуации, характерной особенностью которых был поиск решений.

За период времени продолжительностью 2 недели учащиеся смоделировали речевых ситуаций.

Учащиеся разбивались на пары и получали карточки с заданием для моделирования конкретной речевой ситуации в рамках ориентированности на межкультурную коммуникацию.

На выполнение этого задания отводилось 10 минут (6 минут подготовка, 4 минуты ответ). Среди заданий на моделирование речевых ситуаций были следующие:

1) *You have just come to visit Great Britain and you are going to find a hotel. Ask a British for help.*

2) *You are at your grandparents' house watching TV. You don't like the program. Try to convince your grandparents to switch to another program.*

3) *You are a customer talking with a waiter at a cafe. Make an order.*

4) *You were absent from school yesterday. Talk with your classmates about what they did yesterday.*

5) *You are a shop assistant suggesting Christmas gifts to a group of schoolchildren. Try to interest the customers and sell your goods.*

6) *You are at the book shop trying to find a rare book. Talk to the shop assistant and ask for help.*

Критерии оценивания моделирования речевых ситуаций:

- a) объем: 8-10 реплик;
- b) использование активной лексики;
- c) применение слов-связок;
- d) заполнение пауз;
- e) достижение цели коммуникативного акта.

Мы оценивали качество смоделированных учащимися речевых ситуаций по вышеперечисленным критериям. Средние баллы за моделирование 6 речевых ситуаций представлены в табл. 3.3.

Таблица 3. 3.

Оценка качества моделирования речевых ситуаций учащимися

Речевая ситуация	Средний балл 10 «А» класса
1.	3,42
2.	3,57
3.	3,94
4.	4,05
5.	4,10
6.	4,21

Как мы можем видеть из таблицы 2, средний балл, полученный учащимися за моделирование шести речевых ситуаций, существенно вырос: за моделирование первой речевой ситуации учащиеся 10 «А» класса в среднем получили 3,42 балла, в то время как за моделирование шестой речевой ситуации оценка составила 4,21 балла.

Анализируя результаты моделирования речевых ситуаций учащимися 10 «А» класса, мы можем сделать вывод о том, при регулярном выполнении таких заданий учащимися наблюдается рост качества их диалогической речи на английском языке.

Этап 3. Контрольный.

На контрольном этапе для того, чтобы удостовериться в эффективности заданий на моделирование речевых ситуаций, учащимся было предложено задание: осуществить коммуникацию непосредственно с носителем английского языка.

Так как осуществить такую коммуникацию в непосредственном общении достаточно сложно, мы воспользовались современными информационными технологиями, а именно осуществили межкультурный коммуникативный акт с помощью Интернет-ресурса *Easy Language Exchange* (<https://www.easylanguageexchange.com>). На этом сайте есть большие возможности для развития разговорной речи, а также чтения и письма.

Мы воспользовались сайтом *Easy Language Exchange* для подтверждения эффективности нашей методической разработки. Учащимся 10 «А» было предложено в течение 3-4 минут поговорить с носителем английского языка. В результате эксперимента около 47 % (9 человек) учащихся легко включились в диалог, 36 % (7 человек) учащихся испытывали некоторые трудности в осуществлении диалога, но все же справились с задачей, 15 % (3 человека) не смогли построить полноценный диалог с носителем языка, сумели понять только отдельные слова, сказанные носителем. Результаты осуществления межкультурного коммуникативного акта учащимися 10 «А» класса приведены в табл. 3.4.

Таблица 3.4.

Результаты осуществления межкультурного коммуникативного акта
учащимися 10 «А» класса

Процент учащихся	Оценка
------------------	--------

47 %	5
36 %	4
15 %	3

Учащимся 10 «Б» класса также было предложено осуществить межкультурное общение с носителем английского языка посредством того же ресурса *Easy Language Exchange*. Т.к. учащиеся 10 «Б» в отличие от учащихся 10 «А» не были подготовлены к непосредственному межкультурному взаимодействию, то и результаты их коммуникативного взаимодействия с носителем английского языка оказались хуже. 25 % (4 человека) смогли осуществить полноценное межкультурное взаимодействие, 31 % (5 человек) имели трудности, однако в целом осуществили коммуникацию, 56 % (9 человек) не справились с заданием, распознали только отдельные слова, сказанные носителем. Результаты осуществления межкультурного коммуникативного акта учащимися 10 «Б» класса приведены в табл. 3.5.

Таблица 3.5.

Результаты осуществления межкультурного коммуникативного акта учащимися 10 «Б» класса

Процент учащихся	Оценка
25 %	5
31 %	4
56 %	3

Из таблиц 3.4 и 3.5 мы видим, что результаты осуществления межкультурного коммуникативного взаимодействия учащихся 10 «А» и 10 «Б» классов существенно различаются, т.к. учащиеся 10 «А» класса практически полностью справились с заданием, в то время как учащиеся 10 «Б» в большинстве своем потерпели неудачу, выполняя данное задание.

Итак, применение технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка приносит положительные результаты.

3.2. Анализ эффективности применения технологии моделирования речевых ситуаций в процессе формирования межкультурной компетентности учащихся

Результаты проведенного нами эксперимента позволяют утверждать о продуктивности и высокой результативности применения технологии моделирования речевых ситуаций в формировании межкультурной компетентности учащихся старших классов.

Применив технологию моделирования речевых ситуаций на практике, мы можем выявить ряд преимуществ данной технологии.

Итак, применение технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка в старших классах: дает возможность учащимся развивать и совершенствовать свою диалогическую речь на английском языке; способствует развитию внимания учащихся; формирует положительное отношение к английскому языку и культуре англоговорящих стран; способствует преодолению психологического и языкового барьеров в общении с носителем языка; формирует навык свободной разговорной речи; создает благоприятную атмосферу на уроке; учит импровизировать и моментально находить решения при ведении диалога.

В результате применения технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка мы разработали комплекс речевых ситуаций для моделирования в старших классах (Приложение III).

Разработанные нами речевые ситуации для моделирования являются проблемными, т.е. в рамках этих речевых ситуаций учащиеся вынуждены найти решение для заданной проблемы, прийти к определенной цели. Моделирование таких речевых ситуаций требует не только знание английского языка, но также знание культурных особенностей

Великобритании, учет национального характера британцев, умение импровизировать и находить выходы из затруднительного положения.

Несомненно, моделировать речевые ситуации проблемного характера сложнее, чем строить обычные диалоги на заданную тему. Однако при регулярном применении технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка наблюдается повышение качества диалогической речи обучающихся, темп речи увеличивается, развивается логическое мышление учащихся, их способность к импровизации, что определенно является показателем сформированности межкультурной компетентности обучающихся и их готовности вступить в непосредственный коммуникативный контакт с носителем языка.

Речевые ситуации для моделирования могут быть как проблемными, так и юмористическими.

При моделировании юмористических речевых ситуаций главной целью является не поиск какого-либо решения, а достойный выход из ситуации посредством обращения к чувству юмора тем самым обогащая культурные знания учащихся. Например, можно смоделировать следующую ситуацию: *Your friend and you are going to make a trip to London. You're asked to pack the luggage. Behave like Jerome's characters in his book "Three men in a boat".*

В процессе моделирования этой речевой ситуации учащиеся должны не только использовать лексику темы "Packing", но также донести настроение, заданное речевой ситуацией.

На наш взгляд, такие речевые ситуации могут служить материалом для моделирования на уроках английского языка наравне с проблемными ситуациями.

Таким образом, анализ эффективности применения технологии моделирования речевых ситуаций в процессе формирования межкультурной компетентности учащихся позволяет с уверенностью сказать, что моделирование речевых ситуаций способствует формированию межкультурной компетентности обучающихся.

Выводы по главе III

Мы провели эксперимент по применению технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка в старших классах, проанализировали эффективность использования данной технологии, а также разработали комплекс проблемных речевых ситуаций для моделирования на уроках английского языка в старших классах.

В ходе эксперимента мы увидели, что технология моделирования речевых ситуаций действительно является эффективной.

Мы сформулировали следующие преимущества применения данной технологии:

- 1) возможность развивать и совершенствовать диалогическую речь обучающихся на английском языке;
- 2) развитие внимания учащихся;
- 3) формирование положительного отношения к английскому языку и культуре англоговорящих стран;
- 4) преодоление психологического и языкового барьеров в общении с носителем языка;
- 5) формирование навыка свободной разговорной речи;
- 6) создание благоприятной атмосферы на уроке;
- 7) развитие умения импровизировать и моментально находить решения при ведении диалога.

Таким образом, мы можем утверждать, что применение технологии моделирования речевых ситуаций учащимися старших классов приносит ряд положительных результатов, способствующих совершенствованию не только знаний английского языка и английской культуры, но и преодолению психологических барьеров при использовании английского языка непосредственно в речи, а также формирование и развитие уверенности учащихся в своих силах при построении диалога на английском языке.

Итак, мы можем утверждать, что применение технологии моделирования речевых ситуаций является эффективной мерой для формирования межкультурной компетентности учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование межкультурной компетентности учащихся является в настоящее время одним из приоритетных направлений языкового образования в Российской Федерации. Поэтому перед учителем английского языка стоит важнейшая задача дать не только знания английского языка и культуры Объединенного Королевства, но также устранить психологические барьеры применения английского языка на практике и подготовить обучающихся к вступлению в коммуникативное взаимодействие с носителем языка.

В ходе нашего исследования мы решили следующие задачи: изучили сущность, структуру и особенности формирования межкультурной компетентности учащихся; изучили особенности применения технологии моделирования речевых ситуаций на уроках английского языка; провели эксперимент по применению технологии моделирования речевых ситуаций в процессе формирования межкультурной компетентности учащихся; проанализировали эффективность применения технологии моделирования речевых ситуаций на уроке английского языка в старших классах; разработали комплекс проблемных речевых ситуаций для моделирования на уроках английского языка, способствующих формированию межкультурной компетентности обучающихся.

Итак, мы понимаем межкультурную компетентность как способность участников межкультурной коммуникации успешно взаимодействовать, добиваясь своих целей и избегая конфликтных ситуаций.

Мы сформулировали собственную модель структуры межкультурной компетентности. В нашей структуре межкультурной компетентности мы выделяем три составляющих: когнитивный компонент, коммуникативный компонент и рефлексивный компонент. Мы вводим в структуру МКК иерархичность, обозначив базисным компонентом коммуникативный компонент.

Мы находим наиболее логичным определение «речевой ситуации», предложенное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным. Вслед за ними мы понимаем речевую ситуацию как обстоятельства реализации общения, систему речевых и неречевых условий, при выполнении которых возможно осуществление речевого взаимодействия.

Мы утверждаем, что технология моделирования речевых ситуаций может стать эффективным средством обучения на уроке иностранного языка при выполнении следующих условий: 1) основой для моделирования речевой ситуации должна служить актуальная проблема, в решении которой учащиеся действительно заинтересованы; 2) решение одной проблемы в речевой ситуации целесообразно подразделять на решение нескольких ситуационных задач; 3) моделирование проблемной ситуации речевого общения должно осуществляться с учетом особенностей межкультурного коммуникативного взаимодействия ее участников.

В ходе проведения и анализа эксперимента мы увидели, что технология моделирования речевых ситуаций является эффективной в формировании межкультурной компетентности учащихся. Мы сформулировали ряд преимуществ применения данной технологии: возможность развивать и совершенствовать диалогическую речь обучающихся на английском языке; развитие внимания учащихся; формирование положительного отношения к английскому языку и культуре англоговорящих стран; преодоление психологического и языкового барьеров в общении с носителем языка; формирование навыка свободной разговорной

речи; создание благоприятной атмосферы на уроке; развитие умения импровизировать и находить решения при ведении диалога.

Мы разработали комплекс речевых ситуаций, содержащий проблемный компонент, для моделирования на уроках английского языка в старших классах. Предложенный нами комплекс речевых ситуаций может быть дополнен и усовершенствован.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А.Л. «Мы» и «Они»: отношение россиян к другим странам мира [Текст] // А.Л. Андреев. Обновление России: трудный поиск решений. – М.: Издательство Московского университета, 1996. – 236 с.
2. Арнольдов, А.И. Введение в культурологию [Текст]: учебн. пособие / А.И. Арнольдов. – М: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
3. Артановский, С.Н. Проблема единства и множественности культур в современной этнографии [Текст] / С. Н. Артановский. – Москва: Наука, 1964. – 268 с.
4. Афанасьева, А.Е. Структура и содержание межкультурной компетенции учащихся старших классов при обучении иностранному языку [Текст] / А.Е. Афанасьева // Молодой ученый. – 2017. – №11. – С. 440-442.
5. Бахтин, М.М. Тетралогия [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Лабиринт, 1998. – 607 с.
6. Бортникова, Т.Г. Моделирование ситуаций общения как одна из форм оптимизации обучения межкультурной коммуникации в вузе [Текст] / Т.Г. Бортникова // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2015.– № 8 (148) – С. 193-197.
7. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст]: учебн. пособие для проведения спецкурса по обучению инояз. общению в системе повышения квалификации учителей / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 127 с.
8. Васильева, Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники ее достижения [Текст] / Н.Н. Васильева // Первое сентября. – 2004. – № 12. – С. 12-17.

9. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 2008. – 135 с.
10. Венгер, Л.А. О чем рассказывает сказка [Текст] / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 20-22.
11. Верещагин, Е. М. Язык и культура [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
12. Выжлецов, Г.В. Аксиология культуры [Текст] / Г.В. Выжлецов. – Спб: СПбГУ, 2000. – 66 с.
13. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пространство исследования [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 2-9.
14. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
15. Гармаева, С.И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Гармаева. – Чита, 2008. – 26 с.
16. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст]: учебн. пособие / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова, Языкознание. – 4-е изд. – М.: Академик, 2006. – 336 с.
17. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации [Текст]: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 352 с.
18. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. Спб., 2001. – 352 с.
19. Емельянов, Ю.Н. Теория функционирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции [Текст] / Ю.Н. Емельянов. – 1991. – 38 с.

20. Ильин, М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности [Текст] / М.С. Ильин // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 5. – С. 29-34.
21. Каргина, Е.М. Использование принципа ситуативной направленности при разработке и выполнении упражнений на иностранном языке [Электронный ресурс] / Е.М. Каргина // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 11. – Ч. 3. — Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/40990> .
22. Коноваленко, М.Ю. Теория коммуникации [Текст]: учебник для бакалавров / М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 415 с.
23. Куклина, С.С. Трудности учебной деятельности школьников по освоению иноязычной коммуникативной компетенции и возможные пути их преодоления [Текст] / С.С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 14-20.
24. Леонтович, О.А. Введение в межкультурную коммуникацию [Текст]: учебное пособие / О. А. Леонтович. – Москва: Гнозис, 2007. – 366 с.
25. Лотман, Ю.М. Феномен культуры [Текст]: в 3 т. / Ю.М. Лотман. – Т 1. – Таллин, “Александра”, 1992. – Т 1. 34-45 с. – (Статьи по семиотике и топологии культуры).
26. Лукьянчикова, М. С. Аспекты немецко-русской межкультурной компетентности [Текст] / М. С. Лукьянчикова // Межкультурная коммуникация: сб. учебных программ. – М., 1999. – 287-290 с.
27. Малетина, Н.С. Моделирование в описательной речи детей с ОНР [Текст] / Н. С. Малетина, Л. В. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – С. 64-68.
28. Матецкая, Е.И. Учебно-речевые ситуации (УРС) в обучении иностранным языкам [Текст] / Е.И. Матецкая // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 6. – С. 48.– 53.

29. Мильруд, Р.П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению [Текст] / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 2-7.
30. Мильруд, Р.П. Речевая ситуация как методический приём обучения [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – с. 38-42.
31. Новицкая, А.В. Формирование межкультурной компетенции в различных видах межкультурных контактов / А.В. Новицкая // Гуманитарные науки: сб. науч. трудов – М.: Ставрополь: Изд-во ГОУВПО Сев. Кав. гос. техн. ун-та, 2008. – С. 211-221.
32. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов. Москва «Русский язык», 1989. – 278 с.
33. Пассов, Е.И. Ситуативная позиция как основа создания ситуаций речевого общения [Текст] / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С. 19-23.
34. Полушкина, Г.Ф. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся через реализацию интегративного подхода к обучению английскому языку [Текст] / Г.Ф. Полушкина, А.С. Корзунина // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 46-50.
35. Садохин А. П. Культурология: теория и история культуры [Текст]: учебн. пособие / А. П. Садохин. – М.: Эксмо, 2007. – 624 с. – (Образовательный стандарт XXI).
36. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст]: учебн. пособие / Садохин. А.П. – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2016. – 256 с.
37. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникации [Текст]: учеб. пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.

38. Слабышева, А.В. Творческие задания для формирования иноязычной коммуникативной компетенции [Текст] / А.В. Слабышева, Л.А. Белова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 27-30.
39. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура [Текст] / Э.Б. Тайлор. Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
40. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
41. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 2008. – 80 с.
42. Шамов, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [Текст]: учебн. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253 с.
43. Шеина, И.М. Структура межкультурной коммуникативной компетенции с точки зрения этапов когнитивно-коммуникативной деятельности [Текст] / И.М. Шеина // Россия и Армения: научно-образовательные и историко-культурные связи: междунар. науч. альманах. – Рязань: РИД, 2008. – С. 23-28.
44. Assessing intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>.
45. Knapp K., Knapp-Potthoff, A. Interkulturelle Kommunikation [Text] / Zeitschrift für Fremdsprachenforschung –1990. – № 1. – p. 83.
46. Moosmüller A. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse [Text] / In: Roth, K.: Mit der Differenzleben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. – MünchenVerlag, 1996. – 217-290 s.
47. Samovar, L. A. Communication Between Cultures [Text] / L.A. Samovar, R.E. Porter. (8th ed.) Wadsworth, Cengage Learning, 2013. – 426 p.

Список использованных словарей:

1. Большая Российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/search?q=культура>.
2. Кембриджский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/competence>.
3. Князева, В.В. Педагогика: словарь научных терминов [Текст] / В.В. Князева. – М.: Вузовская книга, 2009. – 872 с.
4. Словарь Лонгман [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/competence>.

ПРИЛОЖЕНИЕ I. Тест 1 «Культура Великобритании»

1. Who is the Prime Minister of Great Britain nowadays?
 - a) Margaret Thatcher
 - b) Tony Blair
 - c) David Cameron
2. Who heads the Government of Great Britain?
 - a) the Queen
 - b) the President
 - c) the Prime Minister
3. What are the Houses of British Parliament?
 - a) Senate and the House of Lords
 - b) the House of Lords and the House of Commons
 - c) the House of Lords and the House of Commons and Senate
4. What is the longest river in Britain?
 - a) the Thames
 - b) the Ob
 - c) the Severn
5. What is the highest mountain peak in Britain?
 - a) Snowdon
 - b) the Gramoians
 - c) Ben Nevis
6. What channel lies between Great Britain and the European continent?
 - a) British Channel
 - b) English Channel
 - c) French Channel

7. Where are the Highlands situated?
- a) in Scotland
 - b) in England
 - c) in Wales
8. What parts does the United Kingdom consist of?
- a) England and Scotland
 - b) England, Scotland, Wales and Northern Ireland
 - c) Scotland and Wales
9. What is the capital of Wales?
- a) Edinburgh
 - b) Cardiff
 - c) London
10. What is the national musical instrument of Scots?
- a) the violin
 - b) the bagpipe
 - c) the piano.
11. Where do the British Isles lie?
- a) to the West of the continent of Europe
 - b) to the East of the continent of Europe
 - c) to the South of the continent of Europe
12. What is the eastern coast of the British Isles washed by?
- a) by the Atlantic Ocean
 - b) by the Indian Ocean
 - c) by the North Sea

ПРИЛОЖЕНИЕ II. Тест 2 «Культура Великобритании»

1. Who is the patron saint of England?

- a) Saint Michael
- b) Saint George
- c) Saint David
- d) Saint Paul

2. In which city of the UK do people speak with a Cockney accent?

- a) in Liverpool
- b) in Wales
- c) in London
- d) in Manchester

3. Where is the Notting Hill Carnival held?

- a) in Nottingham
- b) in London
- c) in Edinburg
- d) in Manchester

4. When is Guy Fawks night celebrated?

- a) October 31
- b) November 5
- c) December 10
- d) May 25

5. Where is Ireland situated?

- a) in the west side of Europe
- b) in the north side of Europe
- c) in the east side of Europe

d) in the south side of Europe

6. When was Wales invaded by the English?

a) in 1392

b) in 1412

c) in 1292

d) in 1145

7. Where are the Highlands situated?

a) in England

b) in Scotland

c) in Wales

d) in Northern Ireland

8. Where are the oldest clock in England and a copy of Magna Charta now?

a) in Oxford

b) in St. Paul's Cathedral

c) in London Museum

d) in Salisbury Cathedral

9. What is the capital of Scotland?

a) Dublin

b) London

c) Birmingham

d) Edinburg

10. London was founded by _____ in 43 A.D.

a) the Greeks

b) the Romans

c) the Britons

d) the Saxons

11. What is the largest and richest museum in the world?

a) Madame Tussaud's Museum

b) the British Museum

c) Scottish National Gallery of Modern Art

d) Jorvik Viking Centre

12. _____ is a national habit and is considered polite and good manners to wait for your turn.

a) Queuing

b) Cooking

c) Studying

d) Slow driving

13. Education is compulsory in Great Britain _____.

a) from 7 till 15

b) from 5 till 20

c) from 5 till 16

d) from 6 till 19

14. When was Cambridge founded?

a) in 1010

b) in 875

c) in 1780

d) in 1951

15. Who wrote first historical novels?

a) Lord George Gordon Byron

b) Robert Burns

c) Sir Walter Scott

d) Lewis Carroll

16. Who is the head of government in Britain?

a) the Great Lord

b) the Prime Minister

c) the Queen

d) no one

17. Parliament has 2 parts: the House of Commons and _____.

a) the First Department

b) the Cabinet

c) the Government's Council

d) the House of Lords

18. Who was Margaret Thatcher?

a) the leader of Labour Party

b) the Prime Minister

c) the Queen

d) the Military Commander.

ПРИЛОЖЕНИЕ III. Комплекс речевых ситуаций для моделирования

Задания для моделирования речевых ситуаций рассчитаны на 10 минут урока (6 минут на подготовку, 4 минуты – собственно моделирование ситуации учащимися), объем диалога: 8-10 реплик на каждого учащегося.

1. You are in Liverpool wishing to visit The Beatles Story in Albert Dock. Ask a passer-by how to reach it and what you can see there.

2. You are talking to a manager of an air company over the phone wishing to book a ticket to Edinburg. You need to learn the information about the cost, the time of take off and landing, the duration of the whole flight.

3. You are looking for a quiet place while living in Scotland for 2 weeks. Take a newspaper and ring the numbers round. Express all the conditions needed. Take the most appropriate variant.

4. Your friend is going make a tour around the UK. He needs a company and suggests you to join him. Discuss the conditions, the cost of the trip, the route of the tour.

5. You are at a Chinese restaurant in London. You never eat seafood. Make an order excluding seafood. Be polite.

6. You are a writer and you are going to publish your new book abroad. Talk to a manager of a publishing office in Cardiff. Discuss the cost and other conditions of the publication.

7. You are at Harrods, London. You are just wandering around and thinking of your life. Shop assistants persistently invite you, imposing the unnecessary products. Refuse buying staying polite.

8. After visiting the Ulster Museum, Belfast you're lost. Ask passers-by how to find the way back to your hotel. By the way, you don't have enough money for a bus. Try to borrow them.

9. You are at the Central Library of Cardiff looking for Gwyneth Lewis' book "Sparrow tree". The librarian is very interested in this book and she started to

tell you the main idea of the book. You have a desire to find this main idea yourself. Say this to the librarian in a right form.

10. Your mom is going to visit Manchester. But she can't take you as her trip is connected with her work. Ask her to take a photo near One Angel Square. Your mother dislikes taking photos. Explain why this is so important for you.

11. You are looking for someone to come with you to Great Britain. Suggest your friend to come with you. Convince him using all your knowledge about the sights of the country.

12. Your father wants to make a picnic on the weekends. He needs your help. Discuss the products you'll take and plan the route.