

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет: Филологический  
Выпускающая кафедра: Иностранных языков

**Воронина Ирина Александровна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
СРЕДСТВАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РОССИИ И  
ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ  
(НА ПРИМЕРЕ США И АВСТРАЛИИ)**

Направление подготовки: 44.04.01. Педагогическое образование  
Магистерская программа: Сопоставительное изучение образовательных  
систем и межкультурная коммуникация

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**  
Заведующий кафедрой  
д.п.н., профессор Петрищев В.И.

---

(дата, подпись)

Руководитель магистерской  
программы  
д.п.н., профессор Петрищев В.И.

---

(дата, подпись)

Научный руководитель:  
д.соц.н., профессор Гришаев С.В.

---

(дата, подпись)

Обучающийся Воронина И.А.

---

(дата, подпись)

Красноярск, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
<b>ГЛАВА 1. Теоретическо-методологический аспект развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации.....</b>	<b>8</b>
1.1. Развитие социальной компетентности обучающихся как объект исследования.....	8
1.2. Основные характеристики межкультурной коммуникации как фактора развития социальной компетентности обучающихся.....	30
Выводы по первой главе.....	53
<b>ГЛАВА 2. Практическая реализация развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России и англоязычных странах.....</b>	<b>56</b>
2.1. Опыт развития социальной компетенции средствами межкультурной коммуникации в США и в Австралии .....	56
2.2. Опыт развития социальной компетенции средствами межкультурной коммуникации в России .....	70
2.3. Программа развития социальной компетенции обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России.....	74
Выводы по второй главе .....	100
Заключение .....	102
Литература.....	107
Приложение 1.....	124
Приложение 2.....	127
Приложение 3.....	133
Приложение 4.....	135
Приложение 5.....	138
Приложение 6.....	169

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы.** В современном мире в эпоху интеграции, культурного обмена, в период формирования новой «планетарной» культуры наступившего тысячелетия большое значение имеет межкультурная коммуникация и важный ее компонент социальная компетентность, которая осуществляется на разных уровнях и вовлекает в процесс общения значительную аудиторию.

Вместе с тем глобализация оказывает противоречивое воздействие на образование и культуру в многокультурных сообществах, как отмечает российский ученый А. Н. Джуринский, «несоблюдение социальной справедливости в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями превратилось в одну из наиболее болезненных проблем мирового сообщества» [62, 64].

Современное образование должно готовить будущего гражданина к жизни и деятельности в современных условиях. Существующий мировой опыт обучения и воспитания в условиях многонациональности, поликультурности диктует необходимость изучения этого опыта и включение успешных, эффективных практик в образовательную среду России.

США и Австралия относятся к числу государств, где накоплен значительный практический опыт такого образования [132, 158, 164, 174].

Для России – одной из наиболее многоэтничных и многокультурных стран мира, где общество обеспокоено вопросами национальной идентификации, поиском путей гармоничного развития и мирного сосуществования культур, обращение к проблематике развития социальной компетенции школьников средствами межкультурной коммуникации является вполне закономерным, что и определило актуальность нашего исследования.

**Степень изученности темы.** К проблеме развития социальной компетентности обращались в разное время отечественные и зарубежные

ученые: педагоги, психологи, философы, социологи, среди которых А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, В.А. Караковский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Г.А. Цукерман и другие [6, 46, 83, 95, 134].

Большинство из них рассматривали социализацию как важное условие формирования социальной компетентности. Так, например, Л.С. Выготский считал процесс социализации одной из «сторон интериоризации – присвоения норм человеческой культуры» [46].

В современный период большой вклад в развитие педагогической теории внесли В.Г. Бочарова, Н.Ф. Голованова, Т.П. Грасс, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, В.И. Петрищев и другие, исследовавшие социальную компетентность как результат социализации школьника [19, 52, 54, 95, 98, 107].

В тоже время анализ источников свидетельствует об отсутствии в отечественной и мировой педагогической литературе специальных сравнительных исследований по вопросам развития социальной компетентности школьников средствами межкультурной коммуникации образования в России, США и Австралии.

Анализ педагогической практики, психологических и педагогических исследований свидетельствует о недостаточной подготовленности обучающихся к взаимодействию с изменяющейся социальной средой. К ряду нерешенных относятся вопросы о структуре, содержании социальной компетентности личности и особенностях ее развития в школьном возрасте.

Коммуникативные умения, готовность и способность обучающихся к социальному взаимодействию не возникают сами по себе. Они целенаправленно формируются и развиваются в непрерывном образовательном процессе, в рамках которого обучающийся осваивает на практике различные способы коммуникации и социализации. Согласно определению, приведенному в «Международной стандартной классификации образования» (МСКО), под образованием понимается «организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение» [92], поэтому

образование выступает важнейшей сферой коммуникативной и социальной практики «как своеобразный социально-педагогический вклад в преодоление коммуникативных барьеров между поколениями, представителями разных национальностей и культур» [79].

Отдельные аспекты темы развития социальной компетентности средствами межкультурной коммуникации затрагиваются в работах О.В. Брезгиной, Т.А. Бунаковой, Е.В. Головинской, Т.П. Грасс, В.И. Петрищева [20, 53, 54, 107].

Изучение опыта использования межкультурной коммуникации в образовании показало, что проблема ее организации особенно интенсивно исследуется в сфере высшего образования, но в системе общего среднего образования данная проблема остается недостаточно разработанной, не в полной мере осознается и используется педагогический потенциал межкультурной коммуникации, способствующей развитию социальной компетентности обучающихся.

**Проблема исследования** инициирована необходимостью изменений в системе образования в гетерогенной культурной среде и противоречием между необходимостью формулирования новой системы идей, воспитания и обучения с учетом многокультурности и многоэтничности состава социума и отсутствием соответствующего обобщённого педагогического знания и опыта России и ряда англоязычных стран (США и Австралии).

Учитывая актуальность, практическую значимость и недостаточную теоретическую разработанность проблемы, мы определили тему исследования: **«Развитие социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России и англоязычных странах (на примере США и Австралии)».**

**Цель исследования:** выявить и обосновать педагогические условия развития социальной компетентности средствами межкультурной коммуникации в России, США и Австралии.

**Объект исследования** – социальная компетентность обучающихся.

**Предмет** исследования – развитие социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России, США и Австралии.

В рамках исследуемой проблемы в качестве **гипотезы** исследования выступили предположения о том, что результаты изучения и сравнительного анализа состояния и особенностей развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России, США и Австралии могут стать источником обогащения отечественной педагогической культуры, если будут:

- определены сущность и содержание социальной компетентности обучающихся в России, США и Австралии;
- выявлены и обоснованы педагогические условия развития социальной компетентности средствами МКК;
- создана и реализована программа развития социальной компетентности обучающихся средствами МКК.

В соответствии с проблемой, целью и гипотезой определены **задачи** исследования:

- определить сущность и содержание социальной компетентности обучающихся в отечественной и зарубежной теории и практике;
- выявить общее и особенное в развитии социальной компетентности обучающихся в разных странах;
- разработать и апробировать программу развития социальной компетентности обучающихся средствами МКК;
- выявить и обосновать педагогические условия развития социальной компетентности средствами МКК.

**Теоретико-методологической основой** исследования являются фундаментальные положения теории развития личности и деятельности, разработанные философами, психологами, педагогами: Б.Г. Ананьев, А.Г.

Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие [3, 6, 16, 45, 58, 83, 140].

Разработке изучаемой проблемы способствуют фундаментальные труды ученых: Б.М. БимБад, А.А. Бодалев, И.С. Кон, А.В. Мудрик А.В и другие, посвященные проблеме социализации подростков и старших школьников [13, 15, 82, 95].

В процессе решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс **методов** исследования:

- теоретических: анализ, синтез, систематизация, сравнение;
- эмпирических: анкетирование, беседа, опрос (методика Прихожан, <https://my.surveio.com/>).

**Научная новизна исследования** состоит в том, что в работе выявлено и исследовано общее и особенное в развитии социальной компетентности обучающихся в разных странах.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что на основе теоретического анализа опыта России, США и Австралии выявлены и обоснованы педагогические условия развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что предложенная в работе программа по развитию социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации может быть использована педагогами дополнительного и общего школьного образования в России.

**База исследования:** Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей №7», г. Красноярск, обучающиеся 12-13 лет (35 человек); интернет-опрос подростков 12-13 лет в США (40 человек) и в Австралии (35 человек).

**Структура и объем диссертации.** Диссертационное исследование изложено на 170 страницах: 106 страниц текста; 18 страниц – библиографический список; приложения. Материал в диссертации

сопровождается 3 гистограммами, 8 таблицами. В работе использована научно-методическая литература, исследования отечественных и зарубежных авторов, порталы учебных и информационных ресурсов.

# **ГЛАВА 1. Теоретическо-методологический аспект развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации**

## **1.1. Развитие социальной компетентности обучающихся как объект исследования**

С конца прошлого века результаты образования стали определять в терминах социальных компетенций и компетентностей. В докладе международной комиссии по образованию «Образование: скрытое сокровище» в качестве глобальных компетенций Жак Делор назвал четыре: научиться познавать, научиться жить вместе, научиться делать, научиться быть [97]. Отсюда следует, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях. Поэтому доминирующим в образовании XXI века является не просто наращивание объема знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения, т.е.: в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей, необходимых человеку для «гармоничного встраивания в мир», для полноценной жизни в социуме.

Исследование проблемы компетентности позволяет полагать, что в результате образования у человека должны быть сформированы некоторые качественные характеристики, позволяющие ему успешно выполнять разнообразные задачи, взаимодействовать с другими людьми, комфортно чувствовать себя в социуме. Это характеристики могут быть определены как компетентности человека.

Эффективной методологией построения практико-ориентированного образования подрастающего поколения в XXI веке становится

компетентностный подход, который нашел отражение в нормативно-правовых документах Министерства образования и науки [84, 130].

Теоретической основой выделения групп ключевых социальных компетентностей послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что: человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев) [3]; человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев) [96]; профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова) [91].

В науке нет однозначного определения понятий «компетенция», «компетентность». В словаре иностранных слов даются такие определения этих понятий: «Компетенция (лат. *competentia* принадлежность по праву) — круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом». «Компетентность — обладание компетенцией; обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо».

В настоящее время во многих работах термином «компетенция»/«компетентность» обозначаются самые разные явления: умственные действия (процессы, функции), личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки и т.д. Наиболее полно, как отмечает И.А. Зимняя, эта полисемия находит отражение в Европейском проекте «*Tuning education structures in Europe*» (TUNING) [72]. В нем компетенции представлены следующим образом: инструментальные, межличностные, социальные и системные. В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» выделяются общие компетенции и коммуникативные компетенции [100].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что ученые педагоги по-разному подходят к толкованию понятий

«компетенция» и «компетентность» и их соотношения. Рядом ученых они отождествляются (В.А. Болотов, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, С.А. Учурова) [17, 98, 116, 129], при этом подчеркивается практическая направленность компетенций, являющихся сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике. Другие исследователи дифференцируют эти понятия по основанию потенциальное актуальное, когнитивное личностное (Е.В. Земцова, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов) [71, 73, 99, 134, 138]. Во втором варианте компетентность трактуется гораздо шире по сравнению с компетенцией, включает ее в себя в качестве основы, но ею не исчерпывается.

Для большинства зарубежных исследователей есть одно понятие — компетенция (Kompetenz), представляющее «сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [8]. Хотя отдельные авторы (В. Стюарт, М. Тайт) выделяют и «компетентность» и «компетенцию», определяя компетентность как результат, который описывает возможность что-то сделать, а компетенция — как более узкое понятие, используемое для обозначения конкретных навыков и способностей, которые можно наблюдать и оценивать [169, 172].

Дж. Равен рассматривает компетентность, как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также принятие ответственности за свои действия. Кроме того, Дж. Равен говорит о так называемых «высших компетентностях», которые вне зависимости от того, в какой предметной сфере они проявляются, предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать других людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий [116, 117].

Как пишет А.М. Новиков, компетентность подразумевает, помимо технологической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время, необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, а также умение диалога и коммуникабельность, сотрудничество и т.д. [99].

Особый интерес для нашего исследования представляет трактовка компетентности, данная И.А. Зимней, согласно которой компетентность: а) шире знаний и умений, она включает их в себя; б) включает эмоционально волевую регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации [72].

В нашем исследовании мы дифференцируем понятия «компетенция» и «компетентность». Под **компетенцией** мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений и навыков, способов деятельности), которые позволяют человеку качественно и продуктивно совершать различные действия.

**Компетентность** мы рассматриваем как актуальное, формируемое личностное качество, проявляющееся во взаимодействии, поступках человека.

Таким образом, компетенции являются одновременно условием и средством становления и развития компетентностей. Компетенции характеризуют внутренний потенциал личности и проявляются в компетентностях человека.

Понятие «социальная компетентность» определяет круг полномочий, относящихся к социальной сфере, а именно к обществу, поведению и взаимодействию в социуме.

Анализ категории «социальная компетентность» обнаружил ее многоаспектность. В зарубежной и отечественной науке сформировались различные подходы к определению сущности социальной компетентности обучающихся, выработаны концептуальные основы развития социальной компетентности, накоплен опыт в исследовании отдельных личностных характеристик и психологических факторов, определяющих социальную компетентность и ее развитие в образовательном процессе [8, 29, 70, 71, 76, 127, 159, 164, 173].

Однако при очевидном внимании науки к данному феномену в педагогике не выработано единой точки зрения относительно определения, структуры, механизмов и условий целенаправленного развития социальной компетентности в образовательном процессе.

Наименее разработана данная проблема применительно к образовательному процессу в школе. Причина заключается в сложности и интегративности рассматриваемого понятия, охватывающего не только знания, умения, способности, навыки, и опыт человека, но и социально-психологические особенности личности.

Так американские исследователи Дж. Уэлш и К. Бирман отмечают, что несмотря на простое определение «социальной компетентности» как набор социальных, эмоциональных и когнитивных навыков, необходимых для успешной социальной адаптации, это качество личности является «неуловимой свойством», поскольку навыки, необходимые для здорового социального развития, варьируются в зависимости от возраста человека и потребностей конкретной ситуации [173].

Понятие социальной компетентности можно рассматривать в узком и широком смысле. В широком смысле слова, все компетентности социальны

по своему содержанию и форме, т.к. они вырабатываются, формируются, проявляются, функционируют и развиваются в социуме [29; 72].

Социальная компетентность в широком смысле предполагает знание истории развития и функционирования общества, усвоение научных основ философских, социально политических, экономических, юридических, этических знаний, описывающих и объясняющих человеческую практику, и формирование умений.

Социальная компетентность в узком смысле заключается в осознании человеком своих отношений с социумом, своих прав и обязанностей, в самооценке. Она проявляется во всех сферах жизнедеятельности и предполагает: способность и готовность человека идентифицировать себя как носителя культуры, гражданина своей страны; умение вступать в коммуникацию, в диалог с представителями других культур; «умение ставить цели, планировать, искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения задач; владение информационными технологиями; умение заботиться о своем здоровье, полноценно использовать личностные ресурсы, готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность» [84, 130].

Социальная компетентность школьника по своей выраженности уступает ее проявлению взрослыми людьми. В то же время активная образовательная деятельность обучающихся открывает большие возможности для проявления и развития различных аспектов социальной компетентности. Ребенок, взрослея, постепенно переходит от эмоциональной зависимости от родителей к автономному функционированию в качестве зрелой личности. Подростки «примеряют» разные социальные роли, переносят фокус общения на сверстников, усваивая и перенимая социальный опыт, ценности, нормы и установки данной социальной группы, и общества, то есть проходят процесс социализации. В таком контексте социальная компетентность обучающихся рассматривается в

работах, ориентированных на исследование проблем социализации в школьном и юношеском возрасте. Другое направление исследований, в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, определяет социальную компетентность школьника как продукт социальной ситуации развития – специфической системы отношений среды и субъекта, отраженной в его переживаниях и реализуемой в совместной деятельности с другими людьми. Проанализировав различные подходы отечественных ученых к выявлению сущности социальной компетентности, мы конкретизировали понятие «социальная компетентность обучающихся».

**Социальная компетентность обучающегося** – это личностное, интегративное, формируемое на основе общей культуры подростка качество, проявляющееся в адекватности и эффективности решения задач в разнообразных ситуациях общения и социального взаимодействия, в соответствии с принятыми в социуме нормами.

Рассмотрим взгляды зарубежных исследователей на социальную компетентность школьников.

Американские ученые [151, 173] рассматривают **социальную компетентность обучающихся** как социальные навыки, социальную осведомленность и уверенность в себе. Под социальными навыками понимаются способности использовать различные социальные поведенческие установки, соответствующие данной межличностной ситуации: подавлять эгоцентрическое, импульсивное или негативное социальное поведение и проявлять эмоциональный интеллект, выражающийся в понимании эмоций, мотивов и целей как собственных, так и других людей.

Социальная компетентность, по мнению социологов США, проявляется в социальной эффективности ребенка – в способности устанавливать и поддерживать высокое качество и взаимовыгоду отношений, избегать негативного обращения или виктимизации со стороны других ситуации [151].

Австралийские исследователи [156, 164] пишут о том, что **социальная компетентность обучающихся** является личной способностью, не обязательно врожденной, но развивающейся с течением времени. Социально компетентный подросток способен сопереживать другим людям, имеет адекватные суждения о мире, обладает самоидентификацией, осознает собственные ценности и убеждения, понимает, как они влияют на его взаимодействие с другими людьми. Таким образом, австралийские ученые определяют социальную компетентность школьника, как способность понимать, взаимодействовать и эффективно общаться в различных ситуациях.

Развитие социальной компетентности в подростковом возрасте протекает наиболее интенсивно в силу особенностей данной возрастной категории – дифференциации интересов подростков, стремления приобщиться к делам взрослых, само проявиться и самоутвердиться в совместной деятельности, усилившейся потребности в общении, как со сверстниками, так и с взрослыми. Как отмечают американские исследователи Дж. Уэлш и К. Бирман формирование самоидентичности, ощущения того, кем вы являетесь и кем вы хотите быть, является ключевой задачей развития подросткового возраста [173]. Подростки примеряют разные социальные роли, постепенно отдаляясь от эмоциональной зависимости от своих родителей к автономному функционированию в качестве взрослого. Детско-юношеские отношения служат отправной точкой для будущих межличностных взаимодействий. Эти навыки связаны с эффективными межличностными отношениями во взрослой жизни, включая отношения с коллегами и с друзьями. В Мельбурнской декларации подчеркивается важность развития социальной компетентности у юных австралийцев, как подготовки их к «их потенциальным жизненным ролям в качестве членов семьи, сообщества и рабочей силы» [161].

Направленность на будущее определяет структуру мотивации деятельности, происходит переход от «внешнего» регулирования своего

поведения к самоуправлению. Поэтому подростковый возраст оказывается важным этапом развития социальной компетентности.

Нами проанализированы структуры социальной компетентности, предложенные российскими учеными: Е.В. Земцовой, И.А. Зимней, Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой [71, 71, 77, 86], и исследовано содержательное наполнение феномена «социальная компетентность». Наибольший интерес представила для нас модель целостной социально-профессиональной компетентности И.А. Зимней.

Следуя логике И.А. Зимней, идеализированная модель социальной компетентности обучающегося может быть представлена тремя блоками: интеллектуально-обеспечивающим, личностным и собственно компетентностным социальным.

*Интеллектуальный блок* обеспечивает основные мыслительные операции: анализ, синтез, сопоставление, сравнение, систематизация, принятие решения, прогнозирование, соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

В рамках *личностного блока* человек характеризуется такими личностными свойствами, как ответственность, самостоятельность, целеустремленность, социальная адаптивность и способность к сотрудничеству, решению нестандартных ситуаций.

*Социальный блок* обеспечивает адекватность взаимодействия человека с социальной поликультурной средой. Социальная компетентность представлена компетентностями здоровьесбережения, гражданственности, самоорганизации, самообразования, а также информационной и коммуникативной компетентностями.

Определяющим в нашем диссертационном исследовании является рассмотрение социальной компетентности обучающихся как эффективного взаимодействия человека с окружающей социальной средой.

Структура социальной компетентности представляет собой единство и взаимосвязь трех составляющих ее компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивного.

**Мотивационно-ценностный** - мотивы социальной деятельности, стремление к достижениям, установки на социальное взаимодействие. Социально-компетентное поведение оценивается по определенной шкале, принятой в каждой культуре, но поскольку системы ценностей разные, то одно и то же поведение: может рассматриваться как социально-компетентное, так и социально-некомпетентное. Выбор системы ценностей зависит от окружения и определяется способностью к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

**Когнитивно-деятельностный** – знания, позволяющие осуществлять критический анализ своих и чужих поступков, прогнозировать результат взаимодействия, соотносить результат действия с выдвигаемой целью, умения и навыки взаимодействия, позволяющие быстро и адекватно адаптироваться в социуме.

**Рефлексивный** – знание и понимание человеком самого себя, осознание им того, что он оценивается другими индивидами, способность мысленного восприятия позиции и точки зрения другого.

Проанализировав содержательные компоненты социальной компетентности обучающихся в разных странах, мы выделяем две группы элементов. К первой группе относятся элементы, связанные с конкретным поведением и проявляющиеся в действиях человека: коммуникативные умения, способность к сотрудничеству и разрешению конфликтов. Ко второй группе относятся элементы непосредственно не наблюдаемые, но определяющие поведение человека: толерантность, ролевая гибкость, ответственность, рефлексия.

Рассмотрим первую группу содержательных элементов (показателей) социальной компетентности обучающихся.

**Коммуникативные умения** служат базисом для межличностных отношений. Коммуникативные умения помогают выстраивать стратегию общения: управлять диалогом, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, конструктивно критиковать; находить нужную информацию и преобразовывать ее.

Рассматривая коммуникативные умения в качестве показателя сформированности социальной компетентности обучающихся, мы можем определить их как готовность и способность понять и быть понятым другими, адекватное отражение контекста общения, владение различными стилями общения и умение их применять в соответствии с ситуацией, способность ориентироваться в сложной динамике межличностных отношений. Этот содержательный элемент, касающийся выбора адекватных ситуаций, способов общения, образцов поведения, включающий в себя совокупность коммуникативных и интерактивных умений, мы относим к выделенному нами когнитивно-деятельностному структурному компоненту социальной компетентности.

Следующий содержательный элемент социальной компетентности – **способность к сотрудничеству** как способу взаимодействия, в котором обеими сторонами «достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения» [77]. Будучи показателем социальной компетентности и относясь к когнитивно-деятельностному компоненту, данная способность означает умение человека понять свое место в системе взаимоотношений, умение правильно строить отношения, готовность к взаимопомощи, искренность в отношениях. Являясь базисом для совместной работы, способность к сотрудничеству содержит в себе доверие и уважение к партнерам.

Содержательный элемент социальной компетентности – **способность к разрешению конфликтов** относится к выделенному нами рефлексивному компоненту социальной компетентности и означает способность вовремя разглядеть конфликт и принять, правильное решение по его урегулированию.

Человек должен сам осознать конфликтную ситуацию, разрешить ее, оценить приобретенный опыт, контролировать собственные действия. Американские ученые Дж. Фетро и др. [151] характеризуют этот элемент, как способность проявлять гибкость, быть открытым к предложениям других и осознавать важность переговоров. (Например, я готов рассмотреть все стороны аргументации).

Ко второй группе содержательных элементов (показателей) социальной компетентности обучающихся относятся толерантность, ролевая гибкость, ответственность, рефлексия.

Мы разделяем позицию П.В. Степанова, который рассматривает **толерантность** как ценностное отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии и понимании им представителей иных культур [123].

Признание – это способность видеть в человеке иной культуры носителя иных ценностей, иных взглядов, иного образа жизни, а также осознание его права быть иным.

Принятие – это положительное отношение к его инаковости.

Понимание – это стремление и способность взглянуть на мир глазами другого человека. Австралийский исследователь Кр. Сарра, изучающий проявления расизма, отмечал, что именно непонимание различий (в языке, культуре, ценностях, религии, цвете кожи, воспитании детей и мировоззрении) рождает страх, предрассудки, и как следствие, расистские взгляды и убеждения [167]. Мы согласны с австралийским педагогом Т. Персо о необходимости развития у детей способностей понимать, как люди из других культур могут воспринимать, думать, взаимодействовать, вести себя и выносить суждения о своем мире [164].

Исходя из проведенного анализа можно сделать весьма важный для нашего исследования вывод о том, что толерантность непосредственно связана с нравственным аспектом человеческих взаимоотношений. Как содержательный элемент социальной компетентности толерантность

относится к мотивационно-ценностному компоненту и подразумевает ценностное отношение к себе и другой личности.

**Ролевая гибкость** в контексте рассмотрения социальной компетентности предполагает способность: реально оценивать обстоятельства; адаптироваться к ним, не меняя при этом принципиальных позиций; быстро менять стратегии или тактики с учетом складывающихся обстоятельств. Этот показатель социальной компетентности характеризуется отсутствием напряженности в поведении, отсутствием тревожности, наличием креативности, возможностью входить в определенную роль и «играть» ее.

Термин «социальная роль» был введен американским социологом Р. Линтоном. Он рассматривал социальную роль как единицу общественной структуры, которую можно описать в виде заданных человеку норм [160].

Ролевая гибкость как совокупность знаний об особенностях и стилях взаимодействия на деловых и личностных уровнях отношений, о системе правил регуляции совместных действий, ролях, позициях, об особенностях поведения в процессе взаимодействия, как способность устанавливать и поддерживать взаимодействие с каждым человеком; учитывать его индивидуальные особенности и своеобразие, умение действовать в новых условиях, меняя способы деятельности, относится к когнитивно-деятельностному компоненту.

Следующий показатель социальной компетентности – **ответственность**. В словаре С.И. Ожегова ответственность определяется как «необходимость, обязанность отдавать кому-нибудь отчет о своих действиях, поступках; качество человека, имеющего высокоразвитое чувство долга и ревниво относящегося к своим обязанностям» [102]. Принимая решение поступить так или, иначе, человек выбирает между своими интересами и интересами более широкого общественного окружения, между должным и желаемым. Сознвая свою ответственность, человек проявляет самостоятельность, независимость от внешнего контроля:

Именно ответственность является основой для развития социальной компетентности [77], так как с помощью механизма ответственности принимается то или иное решение.

Ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции, самоконтроля и самооценки. Стремление оценивать себя по объективным критериям, интерес к себе как к равноправному члену общества, создание внутренних критериев самооценки, базирующихся на реальных и потенциальных достижениях индивида, выстраивание социально одобряемого идеального «Я» – все это способствует развитию социальной компетентности, что отражается в адекватной самооценке и уровне притязаний человека.

Ответственность и рефлексия как содержательные элементы мы относим к рефлексивному компоненту социальной компетентности обучающихся, так как он связан с приписыванием человеком ответственности за события собственной жизни самому себе, либо различным внешним факторам и к мотивационно-ценностному компоненту, поскольку ответственность и рефлексия подразумевает ценностное отношение к себе и другим людям.

Рассмотрев показатели сформированности социальной компетентности, соотнесем их с выделенными нами структурными компонентами социальной компетентности обучающихся.

Итак, *мотивационно-ценностный компонент* подразумевает наличие потребности во взаимодействии и общении, позитивной установки на собеседника, на социальное взаимодействие, готовности акцентировать внимание на позитивных изменениях или событиях, связанных с поведением и деятельностью человека, мотивы социальной деятельности. В качестве отдельных элементов мотивационно-ценностного компонента социальной компетентности выступает четкое понимание своих потребностей, желаний, интересов и отношение к другому человеку как высшей ценности, проявление толерантности, доброты, внимания, заботы, помощи,

милосердия. Выбор системы ценностей определяется способностью к адекватной оценке ситуации с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

*Когнитивно-деятельностный компонент* социальной компетентности представляет собой совокупность знаний об особенностях и стилях взаимодействия на деловых и личностных уровнях отношений, о системе правил регуляции совместных действий при сотрудничестве, групповой динамике, ролях, позициях, об особенностях поведения в процессе взаимодействия. Он также включает в себя совокупность коммуникативных и интерактивных умений, готовность и способность понять и быть понятым другими, адекватное отражение контекста общения, выбор способов общения, образцов поведения, владение различными стилями общения и умение их применять в соответствии с ситуацией, с учетом опыта, ценностей и социальных условий.

*Рефлексивный компонент* включает в себя способность понимать свое состояние в процессе взаимодействия, воспринимать себя и свои действия глазами партнеров, видеть преимущества и слабые стороны любой позиции, адекватно интерпретировать поведение людей, критически оценивать эффективность взаимодействия, оценивать результаты совместной деятельности, принимать объективные решения и нести за это ответственность.

Соотношение структурных компонентов и показателей социальной компетентности обучающихся в России представлено в таблице 8 «Модель социальной компетентности обучающихся в России», составленной нами на основе анализа работ российских ученых И.А. Зимней, А. В. Хуторского и др. (Приложение 1, табл. 8)

Исследование структурных компонентов социальной компетентности, представленных в зарубежных источниках и литературе, позволило нам разработать **американскую модель социальной компетентности**, основанную на эффективной адаптации в социальной среде, и успешно

решающую основные задачи развития школьников, и **австралийскую модель социальной компетентности**, основанную на интеграции взглядов, ценностей, знаний, понимания и навыков, позволяющих школьникам эффективно взаимодействовать с социальной средой. (Приложение 1, табл. 6, 7)

**Модель социальной компетентности обучающихся в США** включает три компонента [146, 151, 173]:

- внутриличностные навыки (понимание своих эмоций и эмоций других людей, умение справляться с эмоциями, самодисциплина);
- социальные навыки межличностного взаимодействия (хорошо работает с другими, развивает дружбу и отношения через общение, сотрудничество, сочувствие и переговоры);
- социально-личностные навыки и знания социальных ролей, адекватного поведения в социальных ситуациях, навыки преодоления трудностей (способность адаптироваться и быть гибким, нести ответственность за свои действия, навыки суждения планирования и оценивания ситуации, принятия оптимальных решений).

**В модели социальной компетентности обучающихся в Австралии** объединяются четыре следующих компонента [161, 164]:

- самоосознание (осознание собственных эмоциональных состояний, потребностей и перспектив, управление своими эмоциями, самодисциплина и постановка цели);
- самоуправление (умение работать самостоятельно и проявлять инициативу, уверенность, гибкость, адаптируемость, готовность учиться);
- социальная осведомленность (знания о многообразии вариантов общения, мировоззрения, систем убеждений, ценностей, о современных реалиях, уважение, непредвзятое отношение, терпимость, гражданственность);
- социальное взаимодействие (навыки эффективного общения, навыки совместной работы, навыки принятия решения, обсуждения и разрешения

конфликтов, лидерские навыки, навыки терпения, слушания, сопротивления импульсу говорить, поддержания разговора).

Разработанные нами модели социальной компетентности отражают государственные стандарты школьного образования в России, США и Австралии, содержащиеся в нормативных документах.

Мельбурнская декларация образовательных целей для молодых австралийцев призывает развивать личностные и социальные способности обучающихся, помогающие понимать себя и других, управлять своей жизнью, работой и более эффективно учиться, регулировать эмоции, строить позитивные отношения, принимать ответственные решения, эффективно работать в команде, развивать лидерские навыки. Особое внимание уделяется развитию межкультурного понимания, подразумевающего интерес обучающегося к жизни других людей, эмпатию, уважение иной культуры, ответственность, открытость и критического восприятия [161].

В Национальных образовательных стандартах Соединенных Штатов [146] указывается, что социальные и эмоциональные навыки имеют решающее значение для того, чтобы быть хорошим школьником, гражданином и работником, предотвратить или уменьшить рискованное поведение. Лучшими средствами для развития социальной компетентности признаются программы эффективного обучения, участие школьников в позитивной деятельности, в том числе, и вне класса, и широкое участие родителей и общественности в планировании соответствующих программ, их реализации и оценке. Проблема широкого круга культур и субкультур, представленного в американских школах решается направленностью образовательного процесса на культурно-значимое учение. Характеристики социальной компетентности, заявленные в стандартах обучения, содержат: толерантность к неоднозначности, открытость к контактам, гибкость в поведении, эмоциональная стабильность, мотивацию к выполнению, эмпатию, метакоммуникативную компетенцию и полицентризм.

Анализ ФГОС третьего поколения в России показывает, что показатели сформированной социальной компетентности обучающихся включают сформированность мотивации к обучению, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме; освоенные обучающимися межпредметные понятия и регулятивные, познавательные, коммуникативные учебные действия, способность их использования в социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками социальной деятельности.

Сравнение стандартов обучения выявило, что развитие социальной компетентности в исследуемых странах является приоритетной задачей, но не смотря на схожесть в требованиях к результатам обучения, таких как развитие личных и социальных способностей, помогающих понимать себя и других, управлять своей жизнью, регулировать эмоции, строить позитивные отношения, принимать ответственные решения, эффективно работать в команде, развивать лидерские навыки, школьное образование в США и в Австралии ориентирует обучающихся на достижение жизненного успеха, связывая его в первую очередь с независимостью, гибкостью, инициативностью, работоспособностью, предприимчивостью. Такая ориентация определяется менталитетом и характером экономических отношений в обществе и проявляется в том, что большинство школьников в США и в Австралии с 14 лет имеют подработку после школы, активно участвуют в волонтерском движении, занимаются в школьных мастерских, а к 16 годам, имея определенный трудовой опыт, определяются с будущей профессией [87, 108, 110, 111].

В отличие от российских школ, в школах Австралии большое внимание уделяется индивидуальным и возрастным особенностям, созданию дружелюбной атмосферы, командной работе, неприятию издевательств. Образовательный акцент в австралийских школах делается не на объём знаний, а на самостоятельный поиск информации и овладение способами её подачи (эссе, выступления, презентации), обучение ориентировано на решение практических задач. Наряду с изучением нравственных ценностей, детей обучают навыкам разрешения конфликтов, преодоления трудностей. В старшей школе происходит деление на академические и профессиональные классы в результате осмысленного выбора будущей профессии. Австралийские выпускники мотивированы на полную реализацию собственного потенциала, умело управляют своим эмоциональным, умственным, духовным и физическим здоровьем, ценят и проявляют честность, стойкость, сопереживание и уважение к другим.

Особенностями американского школьного образования является гибкость и адаптированность к потребностям общества и индивидуальный подход. В США одаренные школьники имеют возможность развиваться, не покидая стен своей школы, дети с удовольствием занимаются спортом, музыкой. В старшей школе существуют академические и профессиональные профили, выбор которых помогают сделать консультанты с учетом способностей ребенка. Академический профиль дает хорошую научную подготовку для дальнейшего образования, не требуя участия репетиторов, профессиональный профиль позволяет получить навыки для будущей практической деятельности. Выпускники североамериканских школ отличаются самостоятельностью, развитостью в плане социального общения и инициативы.

Сравнительный анализ образовательных систем разных стран позволил выявить общее и особенное в развитии социальной компетентности обучающихся. **Общим** является следующее:

- признание интегрированности и многомерности понятия, включающего знания, умения, навыки и способности к адаптации в социальной среде, отражающие мотивацию, ценности и опыт, позволяющие эффективно взаимодействовать в обществе;

- выделение особой значимости подросткового возраста для становления и развития основных компонентов социальной компетентности, таких как самоосознание, саморегуляция, навыки межличностных отношений, сотрудничества, социальная осознанность, направленность на успех.

- направленность на культурно-значимое обучение как решение проблемы широкого круга культур и субкультур.

**Особенное** в развитии социальной компетентности обучающихся представлено:

- в России: направленностью на массовое получение высшего образования (перегруженность академическими знаниями, с отрывом от практической деятельности), низким уровнем профориентирования и стимулирования трудовой активности подрастающего поколения; недостаточное использование проблемного обучения для развития навыков поведения в различных жизненных ситуациях, преодоления трудностей в социальном взаимодействии, включая коммуникации межкультурного характера; преобладающей ориентацией на коллективизм, зачастую приводящей к подавлению инициативности;

- в США: гибкостью и адаптированностью к потребностям общества; ориентацией на то, что человек с любыми способностями всегда найдет свое место в жизни; нацеленностью на индивидуализм, самоуверенность, независимость, инициативность, предприимчивость, способность сочувствовать, помогать, работать в команде; повышенной значимостью межкультурного обучения; стимулированием трудовой деятельности и широким спектром профессиональной подготовки;

- в Австралии: индивидуальным подходом к каждому школьнику, с целью создания ситуаций личного успеха; нацеленностью на дружеское взаимодействие, разрешение конфликтов и эмоциональных переживаний социально приемлемым способом; высокой значимостью самоуважения, уверенности в будущем; приоритетом межкультурного понимания, командной работе, поддержкой раннего приобщения к трудовой деятельности, самостоятельности, помощи другим.

Определение сущности и содержания социальной компетентности обучающихся в исследуемых странах, выявление общего и особенного в развитии данной компетентности подтвердило верность нашего предположения о том, что результаты данного исследования могут принести пользу отечественной педагогике, заполняя обнаруженные пробелы в развитии социальной компетентности. Такими существенными недочетами, согласно проведенному анализу, является неполное использование потенциала межкультурной коммуникации, проблемного обучения и стимулирования трудовой активности подростков.

Сопоставление образовательных стандартов России, Австралии и США показало, что в содержании, в социокультурном компоненте всех предметных курсов заложены объективные предпосылки для осуществления образовательной стороны процесса развития социальной компетентности, для понимания обучающимися межличностных отношений, для воспитания уважения к своей культуре и толерантного отношения к другим культурам. Особая роль в данном аспекте принадлежит предмету «Иностранный язык».

*Культурологический аспект* обучения иностранному языку связан прежде всего, с вопросами о его роли в формировании, таких базовых компетентностей личности, как информационной и коммуникативной, столь необходимых для участия в межкультурном общении, развития толерантности, умения взаимодействовать с партнерами по общению (в том числе, через Интернет) и межкультурной компетенции. Последняя позволяет школьникам соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого

языка, умением видеть различия и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, в системах норм, обязанностей, прав и т.д., принятых в разных социумах.

*Когнитивный аспект* обучения иностранному языку связан с развитием у обучающихся языковых/речевых способностей, а также психических процессов, которые лежат в основе успешного овладения коммуникативной деятельностью. Фрагменты любой незнакомой культуры могут восприниматься как странные, непривычные и могут вызвать культурный шок или наивное восхищение всем иностранным. Обучение иностранному языку призвано редуцировать подобные негативные стороны межкультурного общения. Приобщение к иностранному языку дает положительное развитие личности и её самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта.

Однако сопоставление отечественных программ, учебников, методических пособий свидетельствует, что воспитательный аспект культурологических материалов представлен недостаточно, методически инструментируется слабо.

Школьники испытывают мощное воздействие различных источников массовой информации, однако педагоги в своей работе недостаточно используют эти каналы воздействия на формирование ценностных установок, принятия норм, образцов толерантного поведения.

Рассмотренные выше факторы, влияющие на процесс развития социальной компетентности обучающихся, при всей их специфичности, имеют одну общую черту — их воздействие на личность школьника происходит через механизм общения, в том числе межкультурного.

Среди различных факторов, оказывающих влияние на развитие социальной компетентности обучающихся, мы выделяем межкультурную коммуникацию, поскольку она, будучи социальным процессом, выступает не только как одна из сфер коммуникативной и социальной практики

обучающихся, но и как средство развития и проявления социальной компетентности.

Поэтому важно рассмотреть основные характеристики межкультурной коммуникации как фактора развития социальной компетентности обучающихся.

## **2. Основные характеристики межкультурной коммуникации как фактора развития социальной компетентности обучающихся**

В последние два десятилетия проблеме межкультурной коммуникации в педагогике уделяется большое внимание. Так в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы» предусматриваются мероприятия «обеспечивающие формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества» [84]. В ФГОС общего образования предусмотрено формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира [130]. Средства межкультурной коммуникации могут способствовать как формированию положительного, достойного отношения к представителям других культур, так и развития осознания идентичности собственной культуры. Знакомство с другим мировоззрением, мироощущением позволит понять специфику своего общественного сознания, увидеть различие культур.

Термин «межкультурная коммуникация» (далее МКК) впервые появился в 1954 году в книге Э. Холла и Д. Трагера «Культура как коммуникация» («Culture as Communication») [56]. Основные положения и идеи межкультурной коммуникации были развиты в работе Э. Холла «Немой язык», 1959 г. («The Silent Language») [154], где МКК предлагалась как самостоятельная учебная дисциплина. Становление МКК как учебной дисциплины началось в 1960-е годы, когда этот предмет стал преподаваться в ряде университетов США, в 1970е годы он приобрел форму классического университетского курса. На рубеже 1970-1980х гг. были открыты отделения

межкультурной коммуникации в некоторых западноевропейских университетах (Мюнхен, Йена).

В России инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков, которые первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком. В учебные планы ряда российских вузов была включена новая дисциплина «Межкультурная коммуникация». При МГУ им. М.В. Ломоносова с 1992 года успешно функционирует Центр по изучению взаимодействия культур, где работают вместе лингвисты, историки, философы, литературоведы, психологи, социологи. В последующих годах здесь же, на факультете иностранных языков, открылись кафедры сопоставительного изучения языков, и сравнительного изучения национальных литератур и культур. В 1996 году в некоторых университетах нашей страны появилась специальность «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Знания и умения по межкультурной коммуникации всё более осознаются как необходимый элемент социального взаимодействия. Значимость межкультурной коммуникации в образовании возрастает, ибо она становится не только одним из факторов образования, но и важнейшей составляющей «современного востребованного обществом качества образования. Наиболее характерен переход от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности проектных, творческих, исследовательских» [65, 72]. Причинами возрастающего значения МКК в образовании являются:

- взаимодействие российской системы образования с глобальной сетью образования; открытость современного образовательного пространства: процессы глобализации, развитие современных информационно коммуникационных технологий, увеличение контактов между странами в области культуры и образования, участие педагогов и обучающихся в

- международных образовательных проектах, интеграция международного педагогического опыта;
- усиление миграционных потоков: приток в образовательные учреждения обучающихся некоренных национальностей, стремление сохранить свою культуру;
  - факты проявления культурной и языковой дискриминации на постсоветском образовательном пространстве;
  - расширение сферы использования коммуникативного метода не только при изучении иностранных языков, но и в других образовательных областях.

С начала XX века в психологии, педагогике и других науках наряду с понятием «общение» стал широко использоваться термин «коммуникация». Теоретическое осмысление межкультурной коммуникации потребовало рассмотрения отношения таких понятий, как «коммуникация» и «общение», культуры и коммуникации.

Общение и коммуникация выступают как формы отражения взаимодействия людей. В случае коммуникации и в случае общения речь идёт о механизмах, по своей природе связующих, способствующих возникновению некой новой общности. Термин «коммуникация» (от лат. communication) означает связывать, делать общим, общаться. Словом «общение» обозначают «взаимные отношения, деловую или дружескую связь» [102]. Как общение, так и коммуникация имеют деятельностную основу. Понятия «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. За общением, в основном, закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией дополнительное значение: информационный, обмен в обществе.

Термином «коммуникация» обозначают любую связь между людьми, все существующие способы социальных связей и взаимосвязей. При таком

определении коммуникация становится более обобщенным по отношению к общению, если последним обозначать лишь непосредственные формы взаимодействия между людьми.

И.И. Зарецкая рассматривает коммуникацию в трех значениях: путь сообщения (устная или письменная форма; почтой, телеграфом, электронной почтой); сама форма связи или средство связи (средство массовых коммуникаций); акт общения, сообщение информации [69].

В гуманитарных науках общение рассматривается в единстве трёх сторон: коммуникации (передачи, обмене информации), интеракции (взаимодействия), перцепции (чувственного восприятия как основы взаимопонимания).

В психолого-педагогической литературе понятия «общение» и «коммуникация» рассматриваются как равнозначные, употребляются параллельно, нередко пересекаясь в смысловом отношении. Например, у И.А. Зимней читаем: «Общение, или, как часто определяют этот процесс, коммуникация, чрезвычайно широкое и емкое понятие» [75]. «Его Величество Общение (или Ее Величество Коммуникация) правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира» [125]. В подкрепление такого содержательного наполнения терминов «коммуникация» и «общение» С.Г. ТерМинасова приводит примеры определения одного термина посредством использования другого из словарей: «Коммуникация — это акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц [125]. Для лингвистов, рассматривающих общение как актуализацию коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях, «коммуникация» и «общение» это синонимы.

Специалисты в области образования понимают под общением систему взаимодействия педагога и воспитанников. Содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, оптимизация процессов обучения и воспитания, организация совместной работы, познание педагогом

личности обучающегося и обучающимся самого себя, создание условий для саморазвития личности. Педагог выступает как инициатор данных процессов, организует их и управляет ими.

Под *общением* мы понимаем специфический информационный обмен на уровне ценностей, смыслов, отношений, а под *коммуникацией* — целенаправленную передачу информации в специально организованной системе связи, основу любого общения.

В понимании современных педагогов целью и основной функцией коммуникации становится объединение людей на основе общности доступа к необходимой информации, целью коммуникативного процесса становится взаимодействие. «В мире, где взаимопроникновение различных культур принимает все большие масштабы, обучение ценностям и навыкам «жизни сообща» стало первоочередной задачей воспитания» [88].

Люди общаются в определенной культурной среде. Способы, обстоятельства общения, язык, стиль, невербальное поведение – все это является результатом влияния культуры. Тот или иной вид культуры порождает свой тип общения. Таким образом, общение – это культурный акт.

Каждая культура выражает свои цели (нормы) посредством коммуникации. Только через общение человек проходит инкультурацию и социализацию. Социализация – это процесс вхождения индивида в социум и культуру, благодаря чему он усваивает те ценности, нормы, знания, умения, ориентиры, которые позволяют ему выделить себя как человека, принадлежащего к определенной социальной группе, становится представителем своего народа, может соотносить свое поведение с действиями других людей, образуя вместе с ними единый общественный организм - социум [54]. В процессах социального взаимодействия приобретают свою устойчивую форму нормы, ценности и институты той или иной культуры.

Взаимообусловленность культуры и коммуникации является решающим для понимания межкультурной коммуникации. Понятие

«чужого», «другого» принципиально для межкультурной коммуникации. Понимание «другого» в широком смысле слова, его положительное восприятие, уважение к нему, перевод «чужого и враждебного» в категорию просто «другого», стремление создать нечто общее на основе «своего» и «другого» является сутью межкультурной коммуникации. Если общение в рамках единой культуры строится на схожести, то МКК строится на различиях, и только понимание этого и умение управлять как сходными, так и различными явлениями ведет к созданию «общего значения, общего смысла» и гарантирует продуктивность МКК [68].

Специфика общения с представителями других культур заключается в том, что в нем определяющим становится эмпатический подход, то есть, мысленное, интеллектуальное и эмоциональное проникновение во внутренний мир человека другой ментальности, в его чувства, мысли, ожидания и стремления. Не случайно С.Г. ТерМинасова предлагает формулу межкультурной коммуникации три «Т»: Терпение, Терпимость, Толерантность [125].

Роберт Хенви считал, что поставить чужую культуру в один ряд с родной, более того, принять ее как свою собственную является очень трудной задачей [122].

Межкультурную коммуникацию часто определяют как диалог культур, ценность которого состоит в уникальной возможности для представителей одной культуры увидеть себя «глазами» носителей другой культуры. Диалог, основывающийся на равноправии культур, позволяет сохранить «многоцветность» культур посредством взаимного восприятия и обмена ценностями этих культур. Осознание ценностей своей культуры наступает лишь при встрече с представителями других культур, когда происходит взаимодействие разных культур и обнаруживаются различия в их ценностных ориентациях. Однако о ценности каждой из них можно судить лишь в рамках данной культуры, в ее собственном контексте.

Механизмы сравнения культурных реалий различных культур возможны только в рамках относительности: адекватная оценка той или иной культуры возможна только с позиций этой культуры. Данный методологический подход культурологический — реализуется в механизме культурного релятивизма, основные идеи которого были сформулированы американским социологом Уильямом Самнером [121]. Культурный релятивизм является теоретической и методологической основой межкультурной коммуникации.

Для нашего исследования важно проследить связь коммуникации и образования. Педагогический аспект коммуникации состоит в том, что коммуникация как «функция лежит в основе обучения, через общение происходит обучение личности, как институциональное, санкционированное и организованное государством, так и собственно индивидуальное, неформальное, происходящее в процессе повторяющихся контактов с людьми, способными передавать данному лицу свои знания и навыки» [21, 98]. Коммуникативный метод выделен и в теории воспитания как метод, основным средством реализации которого является общение педагога с обучающимися.

Проблема межкультурной коммуникации оказывается для педагогики шире, нежели проблема межэтнического и межнационального взаимодействия. Взаимодействие педагога и ученика, людей разных национальностей, представителей разных конфессий — все это является актом МКК, ибо обусловлено принадлежностью к разным культурам. В педагогической деятельности становится необходимым учитывать культурные различия на таких уровнях, как возрастной, национально-этнический, религиозный, социокультурный, международный, концептуальный, профессиональный [41].

В педагогическом взаимодействии коммуникация между культурой взрослой и детской (подростковой, молодежной) является межкультурной коммуникацией. Чем старше становится человек, тем более отдаляются от

него смыслы, мотивы поступков младшего поколения [69]. Педагог должен понимать различия между миром молодежи и взрослых, сочувствовать проблемам детей и молодежи. Нужно учитывать разницу культурного уровня, культурных предпочтений разных поколений.

Практика показывает, что не менее серьезные барьеры возникают при взаимодействии педагогов — представителей различных педагогических парадигм и разных конфессий, педагогов, разных в степени профессионализма, а при международных контактах обнаруживается разница профессиональных позиций и опыта.

В последнее 20-30 лет особое внимание развитию межкультурной компетенции у всех участников образовательного процесса уделяется в США и Австралии.

Исследователями из США отмечается настоятельная необходимость развития межкультурной компетенции в американской государственной школе. Заметная разница в успеваемости между представителями культурного меньшинства и большинством школьников говорит о культурном рассогласовании между учителями и обучаемыми. Успешная коммуникация между преподавателем и школьником возможна, когда приходит взаимопонимание. Учителя должны помнить, что они «культурные работники, а не нейтральные профессионалы, использующие навыки в культурно обособленной игровой площадке» [49].

Значительное количество исследований в Австралии посвящено мультикультурному образованию, изучению культурных различий и многообразия, культурно значимого образования, «преодоления разрыва» и культурной компетентности в школьном обучении [164]. В 2005 году МСЕЕТУА (Совет министров по вопросам образования, занятости, профессиональной подготовки и по делам молодежи) выпустил «Национальное заявление об образовании языков в австралийских школах». В заявлении подчеркивается необходимость фокусирования внимания в образовании на развитии межкультурного взаимопонимания, интеграцию

языка, культуры и обучения, чтобы помочь обучающимся понимать мир вокруг них [161].

Проблемы развития социальной компетентности средствами МКК, существующие в австралийском образовании, остро обозначены в работах ученых К. Сарра и Т. Персо [164, 166]. Они видят важную роль школы в отражении расистских взглядов, неравенства и угнетения, присущих доминирующей культуре. Это может выражаться как в косвенной дискриминации, например, когда учителя «относятся ко всем своим ученикам одинаково в ошибочной попытке быть «справедливыми», так и включая прямые негативные предположения, предрассудки, низкие ожидания, стереотипы, насилие и предвзятые учебные материалы [155]. Эти примеры демонстрируют, как образовательная среда школы, не учитывающая принципы межкультурной коммуникации, приводит к снижению социальной компетентности представителей как дискриминируемых, так и доминирующих культур. В тоже время Персо Т. дает характеристики учителей, способных учитывать культурные особенности: социально-культурная осознанность; понимание и поддержка обучающихся из разных слоев общества; способность и готовность взять на ответственность за внесение справедливых изменений в школьную жизнь; понимание как обучающиеся осваивают знания и способность содействовать этому; знание о жизни школьников; разработка персональных образовательных траекторий.

Исследователями в США также отмечался ряд проблем, негативно влияющих на развитие социальной компетентности американских подростков [157]. Анализ данных о тенденциях развития подростков и молодежи [158] выявил снижение уровня социально компетентного поведения подростков по сравнению с предшествующими поколениями. В ответ на это были разработаны многочисленные школьные, общинные программы, направленные на развитие компетенций, обеспечивающих здоровое поведение, и влияющие на показатели успеваемости в школе [147, 152]. Помимо снижения распространенности различных форм поведения,

связанных с риском для здоровья, эти программы положительно сказались на развитие личности, уверенности в себе, навыков решения проблем, навыков общения, сотрудничества, самоуправления и на другие внутриличностные и межличностные способности.

Таким образом, и в России, и в США и Австралии признается целесообразность подготовки к межкультурной коммуникации как по отношению ко всем субъектам образовательного процесса, так и сразу на нескольких уровнях: культурном, психологическом, социальном, языковом.

Анализ многочисленных исследований (О.В. Брезгина, Т.А. Бунакова, Е.М. Верещагин, Т.Г. Грушевицкая, Г.В. Елизарова, И.А. Колесникова, С.Г. ТерМинасова, В.П. Фурманова и другие) по проблемам межкультурной коммуникации позволяет сделать вывод, что МКК многомерное явление [20, 23, 28, 56, 68, 79, 125, 133].

Под **межкультурной коммуникацией** мы понимаем совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам. При этом «активное взаимодействие» выступает как сущность коммуникации; «человек другой культуры» как коммуникант; «учет ценностей, норм и представлений другой культуры» как внешнее условие коммуникации; «любопытность и любознательность» как внутренние условия коммуникации; «толерантность», «креативность», «гибкость» как механизмы преодоления противоречий между принимаемыми ценностями другой культуры и индивидуальной идентичностью.

Таким образом, многомерность понятия «межкультурная коммуникация» проявляется во взаимодействии: языка, отражающего культуру народа; культуры, передающей своеобразие общественно-исторических условий; личности, формируемой в ходе взаимодействия.

Говоря о сущности межкультурной коммуникации, необходимо, на наш взгляд, отметить ее **ценностную основу и функции**. МКК может выступать *как самостоятельная ценность*: развивает личность, духовно обогащает ее и в той или иной мере приносит ей творческое, моральное удовлетворение; в

ряде случаев МКК может выступать как *средство для достижения других ценностей*, лежащих как внутри, так и вне сферы деятельности личности, чем и обусловлена различная степень активности личности в отдельных видах межкультурной коммуникации.

*Образовательная функция МКК* проявляется в необходимости приобретения знаний о системе ценностей и представлений, принятых в определенных социальных, профессиональных, религиозных и других группах. Каждый человек владеет определенной совокупностью знаний, как присущих конкретной культуре, так и имеющих более универсальный характер. Участникам межкультурного взаимодействия необходима общность некоторых видов знаний: знание символической системы, в терминах которой происходит коммуникация (язык, нотная грамота, формулы и т.д.); это базовые знания, полученные в результате образования, знания об устройстве мира, а также из опыта межкультурного общения.

*Проблема воспитательного влияния межкультурной коммуникации* сегодня в центре внимания видных деятелей российской педагогики, в том числе и лингвистов. Изучение иностранного языка в школе сегодня ориентировано на знакомство не только с системой языка, но и с культурой, ценностями и образом жизни страны изучаемого языка. «Язык — через культуру, культура через язык» — главная формула концепции коммуникативного иноязычного образования [107].

Отечественные ученые (И.Л. Бим, Г.И. Воронина, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Г. ТерМинасова и др.) считают, что именно этот аспект отражает специфику иностранного языка как учебного предмета [12, 39, 88, 83, 125]. Иностранный язык «прорубает окно» в мир другой культуры. На уроках иностранного языка и во внеурочное время учитель создает ситуации межкультурной коммуникации, которые способствуют развитию социальной компетентности обучающихся.

В процессе МКК формируется направленность личности на эффективное взаимодействие с людьми других культур, вырабатываются

умения осуществлять коммуникацию с представителями других культур (умение слушать, говорить, убеждать, работать с разного рода информацией, проводить переговоры, координировать свои действия с действиями партнеров, работать в команде), углубляется понимание межличностных отношений.

Изучение опыта использования МКК в образовании показал, что в системе общего среднего образования не в полной мере осознается и используется педагогический потенциал межкультурной коммуникации для развития социальной компетентности обучающихся.

Основная проблема заключается в терминология: компетенция определяется как специфический набор навыков, знания и способности, тогда как межкультурное взаимодействие представляет собой комплексный процесс личностного роста в течение всей жизни.

По мнению межкультурного специалиста из США Д. Дирдорф необходимо детальное изучение, в какой степени межкультурную коммуникацию, как средство развития социальной компетентности, следует интегрировать в школьные учебные программы; необходимо предлагать обучающимся разнообразные возможности для межкультурного взаимодействия — будь то через изменение их среды обучения, взаимодействия с людьми, придерживающимися различных ценностей, поездки за границу и другие меры. Такие инновационные образовательные программы несут высокий потенциал развития межкультурной компетенции [63].

Рассмотрим возможности МКК как фактора, средства развития и проявления социальной компетентности обучающихся, на уроке и во внеурочное время в средней общеобразовательной школе.

Исследователи проблем МКК (О.В. Брезгина, Т.А. Бунакова, Г.В. Елизарова, С.Г. ТерМинасова и др.) говорят о необходимости усиления *социокультурного компонента* в содержании учебного материала, который

призван расширить общий, культурный, социальный кругозор обучающихся [20, 23, 68, 125].

Эффективность межкультурной коммуникации обеспечивают:

- знания о культуре, о психологических особенностях межкультурной коммуникации;
- установка на взаимодействие, потребность в общении, в том числе на иностранном языке, интерес к собственной культуре и культурам других народов, последовательное развитие толерантности, принятия, адаптации к явлениям «другой» культуры, интеграции;
- умения межкультурной коммуникации, которые предполагают способность соотносить свою собственную и другую культуры [100], моделей речевого и неречевого поведения посредством направленного наблюдения, выявления значений на основе повторяемости действий и обсуждения значений с носителями культуры; умения двойного видения одной и той же ситуации на основе представлений о релятивности культурных явлений и эмпатического отношения к другим участникам межкультурной коммуникации; умения управлять собственными эмоциями посредством их идентификации в момент переживания, их обозначения через понятия и самонаблюдения за их динамикой; посреднические умения между собственной культурой и культурой собеседника за счёт осознания собственной культурной принадлежности и культурной принадлежности собеседника; умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы [100]; умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур [100], речевые умения: осуществления речевой деятельности в соответствии с культурными нормами носителей, с целью донесения сведений о ценностях родной культуры [100]; языковой материал включает единицы, обладающие культурным компонентом значения, а именно, на лексическом уровне слова, обозначающие уникальные культурные реалии, например, Mercedes; выражающие специфические культурные ценности (Weihnachten рождество); содержащие

индексальный культурный компонент значения (Reihehaus — определенный тип застройки); обращения друг к другу с использованием первых имен и т.д.; на грамматическом уровне — конструкции, соотносимые с культурными ценностями (например, ограничение употребления повелительных конструкций, употребление сослагательного наклонения как демонстрация уважения к правам и автономности личности); текстовый материал, темы, в рамках которых выделяются ситуации, служащие единицей обучения и требующие применения умений межкультурной коммуникации;

– система упражнений, которая направлена на усвоение указанных знаний, выработку отношений, формирование умений межкультурной коммуникации, освоения культурнозначимых тем. Она обладает динамичным характером и меняется в зависимости от потребностей обучающихся и условий процесса обучения [68].

*Образовательная функция МКК* заключается также в приобретении в процессе специальной подготовки готовности и умения решать коммуникативные задачи определенного уровня сложности, речевой грамотности, способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Регулятивная функция МКК проявляется в овладении определенными нормами общения, поведения, в усвоении этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладении «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения).

Таким образом, в процессе МКК формируется направленность личности на эффективное взаимодействие с людьми других культур, вырабатываются умения осуществлять коммуникацию с представителями других культур, углубляется понимание межличностных отношений, повышается уровень языковой культуры.

Включение межкультурной коммуникации в систему *воспитательных средств* выдвинуло ряд задач по определению функций и содержания, путей

и условий использования межкультурной коммуникации в развитии социальной компетентности обучающихся.

Развитие социальной компетентности обучающихся средствами МКК предполагает включение их в межкультурную коммуникацию, как на уроке в ходе проблемных дискуссий, тренингов коммуникативных и межкультурных навыков, ролевых игр, проектной деятельности, так и во внеурочной деятельности, в ходе социокультурной практики.

Особое место на уроке и во внеурочное время занимает *проектная деятельность*, которую мы рассматриваем как средство межкультурной коммуникации, стимулирующее социальное развитие обучающихся. Включение обучающихся в проектную деятельность позволяет строить образовательный процесс не столько в логике учебного предмета, сколько в логике деятельности, имеющий личностный смысл для ученика [138].

Процесс выполнения проекта осуществляется на основе обмена мнениями, оценками, распределения ролей. Кроме того, в проектной деятельности обучающиеся приобретают необходимые навыки и умения для эффективного социального взаимодействия. Работа над проектом дает возможность осуществления процесса познания реальной ситуации взаимодействия, эффективных собственных способов взаимодействия и поведения. Участники проекта выбирают роли, для которых определен статус, цели, ролевые предписания, моделирующие стереотипы межличностного восприятия. Это позволяет ученикам не только попробовать себя в разных ролях и модифицировать свое отношения к миру и себе, но и научиться отыгрывать эти роли, поступать соответственно принятым нормам в зависимости от статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений. Исполняя ту или иную роль, ученик занимает определенную позицию. И чем разнообразнее выполняемые роли и занимаемая позиция обучающегося, чем активнее он включается в совместную деятельность, тем больше развивается готовность и способность понять другого человека, адекватное самовыражение в общении, способность ориентироваться в

сложной динамике отношений между членами группы, тем эффективнее развивается социальная компетентность.

Работа над проектами предполагает сотрудничество обучающихся в небольших группах, ориентированных на достижение общей цели, субъективно значимой для всех ее членов.

Учебное сотрудничество, как отмечают исследователи (В.В. Гузеев, В.К. Дьяченко, Х.И. Лийметс, Е.С. Полат, А.Ю.Уваров, Г.А. Цукерман и др.), признается ведущим для психического развития личности обучающегося [57, 66, 85, 113, 128, 136].

Среди различных форм учебного сотрудничества проектная деятельность занимает особое место с точки зрения мотивации учения, активности не только учителя, но и обучающихся, богатства и разнообразия их взаимосвязей и отношений [137].

Групповая работа над проектом, выполняет одновременно три задачи: учебно-познавательную, непосредственно связанную с конкретной учебной ситуацией; коммуникативно-развивающую, направленную на развитие навыков, и умений общения внутри и за пределами группы; социально-ориентационную, воспитывающую качества человека как гражданина, необходимые для адекватной социализации личности в обществе. Таким образом, организация совместной деятельности обучающихся, основанной на общении, обогащает их опыт, способствует развитию социальной компетентности.

Эффективным методом овладения навыками социального взаимодействия являются специально организованные *тренинги*. Они необходимы для отработки коммуникативных навыков и для снятия психологических трудностей приспособления к другой культуре.

Тренинги могут быть: когнитивными, дающими информацию о другой культуре; поведенческими, обучающими практическим навыкам; атрибутивными, объясняющими социальное поведение с точки зрения другой культуры. Задачи тренинга: овладение психологическими знаниями;

знакомство с межкультурными различиями; формирование умений и навыков общения; перенос полученных знаний на другие ситуации; развитие способности к самопознанию и познанию других людей.

В процессе тренинга особенно важно создание климата доверия, позволяющего реализовать большую по сравнению с повседневным общением интенсивность обратной связи. В результате участники получают возможность реально увидеть себя со стороны и ориентироваться в собственном сложившемся опыте общения, что является необходимой предпосылкой и составляющей развития компетентности в общении. Как пишет философ Хана Арендт, «всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Когда мы спорим, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию» [5]. В ходе таких обсуждений формируется навык толерантного отношения к окружающим и их мнению.

Создание благоприятного климата доверия в существенной степени определяется формой проведения занятия, когда педагог занимает диалоговую позицию. Он выступает одним из участников групповой работы, хотя и задает на первых этапах групповые нормы и модели поведения.

Метод *межкультурного тренинга* помогает обучающимся выработать стратегии поведения в ситуациях межличностного (межкультурного) общения, обеспечивая их необходимыми знаниями о культуре другого народа и практическими умениями использовать эти знания в условиях МКК. Мы разделяем мнение Г.И. Ворониной, которая определяет межкультурные тренинги как целостную систему интеллектуально-эмоциональных упражнений [39]. Они направлены на развитие стимула к познанию родной и другой культур посредством представления в интерактивной форме национально культурных особенностей коммуникативного поведения разных народов; на развитие толерантного отношения к другим культурам через осмысление культурных ценностей, выявление сходства и различий; на

анализ межкультурных ситуаций и выбор соответствующего варианта речевого и неречевого поведения.

Межкультурные тренинги, таким образом, являются одним из эффективных средств развития социальной компетентности обучающихся.

МКК протекает успешнее, если ее содержание представляет для ученика личностный смысл, например, при реальном использовании иностранного языка как средства МКК, а также за счет направленности на личностный образовательный продукт. Эти условия реализуются в компьютерно-опосредованном общении с представителями другой культуры через Интернет (электронную почту, чаты, и др.).

Возможности Интернета расширяют общение со сверстниками из других регионов страны и других стран мира, совместную работу в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, когда требуется проявлять не только соответствующие коммуникативные умения; но и быть достаточно образованным, компетентным в той или иной области знаний.

Перспектива сотрудничества и кооперации практически со всем миром создает сильнейшую мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в группах и индивидуально. Общение в VK, например, очень похоже на обычный диалог, только участники его разделены расстоянием. Положительный эмоциональный климат общения в VK достигается личной вовлеченностью в диалог, не видя собеседника, участники диалога оценивают друг друга, прежде всего, как интересных/неинтересных собеседников, что позволяет избежать возможных предрассудков, связанных с расой, полом, внешностью собеседника. Общение в режиме диалога стимулирует обучающихся к ознакомлению с разными точками зрения на изучаемую проблему, к поиску дополнительной информации, к оценке получаемых собственных результатов.

Последующее обсуждение результатов общения в Интернете, дискуссии, рефераты обретают иное качество, поскольку они содержат не только материал учебников и учебных пособий, и даже не только материал из

СМИ, но и точки зрения реальных партнеров по общению из других стран, полученные ими данные, их интерпретацию фактов, явлений. Телекоммуникации (электронная почта, чаты, Messenger, VK, Skype и др.) позволяют обучающимся самостоятельно формировать свой взгляд на происходящие в мире события, исследовать многие явления с разных точек зрения, понять, что многие проблемы могут быть решены только совместными усилиями.

Такое средство межкультурной коммуникации, как общение в VK (электронная почта, чат и другие), позволяет развивать социальную компетентность обучающихся через: организацию различного рода совместных исследовательских работ обучающихся, используя, в частности, метод проектов; формирование коммуникативных навыков, способности вести дискуссию, аргументировано доказывать свою точку зрения, что предполагает умение четко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к мнению партнеров, уважать его; оперативный обмен информацией, идеями, планами по интересующим собеседников, вопросам, темам, что расширяет, таким образом, кругозор, повышает культурный уровень; развитие умения добывать информацию из разнообразных источников; создание подлинной языковой среды, способствующей возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке и, отсюда, потребности в изучении иностранного языка [114].

Несмотря на большой образовательный потенциал программы VK внедрение ее в образовательный процесс сопряжено с рядом трудностей. Наиболее очевидная из них невозможность предвидеть и предотвратить сбои в работе компьютерной техники и сети [112], поэтому работу с Интернетом целесообразнее использовать во внеурочное время, а на уроке обсуждать тексты из различных источников, в том числе тексты (истории) диалогов online.

Организуя проблемные дискуссии на основе аутентичных (порожденных носителями современного живого языка) текстов диалогов

online, учитель создает аутентичную (реально значимую для обучающегося) ситуацию учебной деятельности.

За основу определения такого аутентичного образовательного контекста мы принимаем принципы контекстного обучения, разработанные А.А. Вербицким. Сфера их применения, по нашему мнению, распространяется и на школьный образовательный контекст. Аутентичная ситуация — это учебная ситуация «контекстного типа» [27]. Она моделирует (воспроизводит) реальную ситуацию предметной деятельности и создает условия, которые обеспечивают включение обучающегося в ситуацию решения реальных учебно-исследовательских задач, что предполагает совершение («проживание») реальных действий и поступков, имеющих для обучающегося личный смысл. Кроме того, в контекстной ситуации «задания получают динамическую развертку в совместных, коллективных формах работы участников образовательного процесса (два и более), при этом, включается механизм общения и взаимодействия», в результате чего у обучающихся и учителя «появляется новый, опыт плод совместных усилий» [27]. В таких ситуациях педагог помогает обучающимся овладеть умениями критически мыслить, вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения. Это позволяет ученику научиться оценивать обоснованность и достоверность тех или иных суждений (в том числе партнеров в диалогах online), договариваться и находить компромиссные решения, преодолевать боязнь того, что его точка зрения не совпадает с мнением сверстников или педагога, нести ответственность за свои высказывания. Это позволит ему быть активным участником во встречах с иными культурами, разрешении проблемных ситуаций, дискуссиях, рефлексии.

Близким по содержательному наполнению является *метод ситуационного анализа* (анализ конкретной ситуации, кейсстади) [103].

Рассмотрим возможности ситуационного анализа как формы МКК по формированию социальной компетентностей обучающихся. Он проводится на основе учебных текстов (отрывков из художественной литературы,

интервью и др.), а также текстов диалогов, полученных в ходе общения через VK, электронную почту и др. Данный вид работы, позволяет непосредственно осуществлять связь с практикой и опираться в процессе обучения на субъектный опыт учеников. В ходе работы обучающиеся активно участвуют в анализе фактов и деталей самой ситуации, выборе стратегии, ее уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции. Развиваются умения обучающихся, связанные с работой в группе, команде, формируется критическое мышление, активизируются теоретические знания обучающихся, их практический опыт. Обучающиеся совершенствуют способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умения выслушать различные точки зрения и аргументировать свою. При использовании ситуационного анализа ученики получают возможность проявить и углубить аналитические и оценочные навыки, применять на практике теоретический материал.

Для становления социальной компетентности этот метод важен потому, что позволяет увидеть многовариантность разрешения ситуации в жизни и обосновать поиск рационального ответа. Анализ ситуации проводится в аспекте конкретного задания: найти проблему, решить ее, сформулировать вопрос, осуществить решение по предложенной схеме, выбрать из предложенных решений наилучший и т.п.

Реализация *развивающей функции* МКК происходит, когда то или иное средство межкультурной коммуникации выступает как доминирующее в развитии компетентностей обучающегося. Включая ученика в разнообразную по форме и содержанию коммуникативную и социальную практику, мы способствуем развитию его социальной компетентности. Эффективным средством является социокультурная практика в выездных профильных лагерях.

Социокультурная практика очень привлекательна для обучающихся и имеет большую ценность, с нашей точки зрения, для развития социальной компетентности обучающихся. Используя ситуации непосредственных

встреч с представителями других культур, педагог «перемещает» контакты обучающихся с другой культурой «в некое ограниченное педагогическими рамками пространство, внутри которого можно произвольно и целенаправленно создавать необходимые условия для успешного, в плане воспитания, протекания этих встреч: выбирать «собеседника» и предмет взаимодействия; регулировать их продолжительность и интенсивность; организовывать специальную работу (просвещение, дискуссии, рефлексию)» [123].

Таким образом, развитие социальной компетентности обучающихся средствами МКК предполагает включение их в межкультурную коммуникацию на уроке и во внеурочное время. Включение обучающихся в разнообразные виды и формы межкультурной коммуникации создает предпосылки для интенсификации процесса развития социальной компетентности обучающихся, для реализации которых необходимы следующие условия: высокая степень активности самого обучающегося, его положительное отношение к общению с представителями другой культуры; межкультурная коммуникация обучающихся должна быть многоплановой, отличаться информативностью, эмпатией, она должна включать обучающихся в реальное взаимодействие с людьми другой культуры; гармоничное сочетание познавательной и практической деятельности, способствующей достижению высокого уровня понимания ценностей различных культур, особенностей межкультурной коммуникации; овладению умениями МКК, разносторонним опытом взаимодействия; педагогическим фактором (т.е. воспитывающей) межкультурная коммуникация может стать только тогда, когда ей целенаправленно сообщается педагогическое предназначение, когда она используется для определенных целей и задач в плане развития социальной компетентности обучающихся.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что в силу своих специфических возможностей межкультурная коммуникация выступает как важнейший социально-педагогический фактор, влияющий на процесс

развития социальной компетентности обучающихся. Функции МКК в данном процессе – развивающая, образовательная, регулятивная обусловлены, с одной стороны, особенностью развития социальной компетентности обучающихся в условиях урочной и внеурочной деятельности, а с другой природой межкультурной коммуникации.

Таким образом, развитие социальной компетентности обучающихся целостный процесс, в котором взаимосвязано сочетаются просвещение обучающихся и их взаимодействие в межкультурном пространстве. Для обеспечения эффективности этого процесса необходимо педагогическое сопровождение. Об этом пойдет речь в следующем параграфе нашего исследования.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Исследование особенностей состояния и развития социальной компетентности обучающихся в России и зарубежных странах, на основе анализа литературы, источников и интернет-ресурсов, позволило сделать ряд выводов.

Категория «социальная компетентность обучающихся» является *многоаспектной* в связи с охватом не только знаний, умений, способностей, навыков и опыта, но и социально-психологических, возрастных особенностей личности. Социальная компетентность обучающихся по своей выраженности уступает ее проявлению взрослыми людьми, поскольку подростки и старшие школьники не включены в полной мере в различные сферы социальной жизни. Активная образовательная деятельность обучающихся открывает большие возможности для проявления и развития различных аспектов социальной компетентности.

На основе изучения различных подходов к пониманию сущности социальной компетентности личности, мы конкретизировали понятие «социальная компетентность обучающихся». *Социальная компетентность обучающегося* — это личностное, интегративное, формируемое на основе общей культуры человека качество, проявляющееся в адекватности и эффективности решения задач в разнообразных ситуациях общения и социального взаимодействия, в соответствии с принятыми в социуме нормами.

Сравнительный анализ образовательных систем разных стран позволил выявить общее и особенное в развитии социальной компетентности обучающихся. *Общим* является следующее:

- признание интегрированности и многомерности понятия, включающего знания, умения, навыки и способности к адаптации в

социальной среде, отражающие мотивацию, ценности и опыт, позволяющие эффективно взаимодействовать в обществе;

- выделение особой значимости подросткового возраста для становления и развития основных компонентов социальной компетентности, таких как самоосознание, саморегуляция, навыки межличностных отношений, сотрудничества, социальная осознанность, направленность на успех.
- направленность на культурно-значимое обучение как решение проблемы широкого круга культур и субкультур, представленных в обществе.

*Особенное* в развитии социальной компетентности обучающихся представлено:

- **в России:** направленностью на массовое получение высшего образования (перегруженность академическими знаниями, с отрывом от практической деятельности), низким уровнем профориентирования и стимулирования трудовой активности подрастающего поколения; недостаточное использование проблемного обучения для развития навыков поведения в различных жизненных ситуациях, преодоления трудностей в социальном взаимодействии, включая коммуникации межкультурного характера; преобладающей ориентацией на коллективизм, зачастую приводящей к подавлению инициативности;
- **в США:** гибкостью и адаптированностью к потребностям общества; ориентацией на то, что человек с любыми способностями всегда найдет свое место в жизни; нацеленностью на индивидуализм, самоуверенность, независимость, инициативность, предприимчивость, способность сочувствовать, помогать, работать в команде; повышенной значимостью межкультурного обучения; стимулированием трудовой деятельности и широким спектром профессиональной подготовки;

- **в Австралии:** индивидуальным подходом к каждому школьнику, с целью создания ситуаций личного успеха; нацеленностью на дружеское взаимодействие, разрешение конфликтов и эмоциональных переживаний социально приемлемым способом; высокой значимостью самоуважения, уверенности в будущем; приоритетом межкультурного понимания, командной работе, поддержкой раннего приобщения к трудовой деятельности, самостоятельности, помощи другим.

Определение сущности и содержания социальной компетентности обучающихся, выявление общего и особенного в развитии данной компетентности в разных странах обнаружило пробелы в развитии социальной компетентности в отечественной школе: недостаточное использование потенциала межкультурной коммуникации, проблемного обучения и стимулирования трудовой активности подростков.

Установлены особенности межкультурной коммуникации как важнейшего социально-педагогического фактора, влияющего на процесс развития социальной компетентности обучающихся. Приведены обоснования того, что включение обучающихся в разнообразные виды и формы межкультурной коммуникации создает предпосылки для интенсификации процесса развития социальной компетентности обучающихся.

Выявлено главное, что развивает социальную компетентность обучающегося: его собственная, систематическая, разнообразная, наряду с урочной и внеурочной деятельностью, коммуникативная и социальная практика, предоставляющая возможность взаимодействовать с представителями, других культур.

Итогом теоретической части нашего исследования стало уточнение гипотезы о том, что выявление особенностей развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России, США и Австралии могут стать источником обогащения российской педагогической культуры, что позволило приступить к изучению опыта

развития СК средствами МКК в России и за рубежом, а также проведению опытно-экспериментальной работы и составлению программы развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в школах России.

## **Глава 2. Практическая реализация развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России и англоязычных странах**

### **2.1. Опыт развития социальной компетентности средствами межкультурной коммуникации в США и Австралии**

Современные тенденции развития общества в США и Австралии приводят к конфликтным ситуациям и этническим столкновениям, что ставит требования к многонациональным государствам, которые отвечают на эти проблемы выбором определённой политики.

Контекстом для формирования особых условий межкультурной коммуникации и ее структурного компонента социальной компетентности стала мультикультурная политика этих двух государств. Остановимся подробнее на этом вопросе.

Первоначально таким политическим подходом выступала политика ассимиляции. На протяжении многих лет модель ассимиляции в доминирующую англо-кельтскую группу сохранялась как единственный путь достижения социальной интеграции. Несмотря на то, что политика ассимиляции нацелена на интеграцию общества, на практике это часто имело прямо противоположный эффект.

Исторически в США и Австралии формировался чрезвычайно богатый национальный состав населения. Эти страны считают себя нациями иммигрантов. На жизнь американского и австралийского обществ существенное влияние оказывает западная культура. В этих странах к доминирующему типу культуры относят европейскую культуру. Социальные и политические институты США и Австралии базируются на западноевропейских традициях. Государственным языком в этих странах является английский язык.

В США миграционные процессы явились одним из наиболее значимых факторов формирования государства. Иммиграция постоянно служила

источником пополнения рабочей силы и оказывала большое влияние на формирование нации, этнического состава населения и формирование историко-культурного облика американцев.

В Австралии также складывались специфические условия формирования многообразия общества. Иммиграция рассматривалась как важнейший источник экономического процветания страны. Подчёркивалась важность иммиграции из стран Азии, так как австралийский континент находится вблизи этих стран, и иммиграция виделась как инструмент установления тесных связей с этими государствами. Развитие мультикультурного общества Австралии явилось следствием иммиграционной политики государства.

В США развитие идеи мультикультурности шло через создание этнических школ, внесением этнических сегментов в школьные программы, коррекцию искажений, различных неточностей, касающихся разных этнических групп, в школьных учебниках. Позже были пересмотрены все аспекты образовательного процесса (общая политика школ, мировоззрение учителей, учебные материалы, методы оценки и консультирования и др.) и в них внесены изменения с точки зрения мультикультурного образования. Выяснив, что этнические программы сами по себе не гарантируют принятия культурного многообразия людьми, в США были разработаны и введены новые программы, позволяющие наиболее полно воплощать идеи мультикультурного образования, формировать у граждан креативное и критическое, социальное и глобальное мышление, межкультурную компетенцию. Новый подход в мультикультурном образовании ставил акцент на том, что этот процесс должен проходить во взаимосвязи с социальными и политическими структурами, которые осуществляют контроль над образованием.

В Австралии развитие мультикультурного подхода привело к следующим формам образования: программы изучения английского языка как второго; программы изучения языков меньшинств; антирасистские

образовательные программы; мультикультурный учебный план; система консультирования родителей; программы профессиональной подготовки.

Таким образом, несмотря на отличия в истории зарождения мультикультурализма в США и Австралии, в становлении мультикультурного образования в этих странах можно выделить три общих этапа. Раннюю стадию характеризует введение в учебный план этнических программ либо программ изучения языков. Для второй стадии характерна активная разработка новых форм реализации идей мультикультурного образования — отражение идей мультикультурализма. Третья стадия, соответствующая началу 2000-х годов, характеризуется новым подходом — признанием того факта, что воспитание мультикультурной личности невозможно, если этот процесс будет проходить в изолированной от жизни общества среде. В результате чего сторонники мультикультурного образования обращают внимание на новую форму образовательной практики — организацию системы взаимодействия школ с социальными и политическими структурами и вовлечения обучающихся в новые формы деятельности.

В США и Австралии сложились дидактические подходы и модели обучения, которые позволяют реализовывать идею развития межкультурного диалога. Современная образовательная политика нацеливает школы на создание мультикультурной среды. Для этого рекомендуют рассматривать среду учебных заведений, как модели общества. Подчеркивается важность совместного обучения в одном коллективе детей — представителей всех слоев общества, для того, чтобы обучающиеся получили навыки жизни в многонациональном государстве.

Современные подходы к реализации межкультурного диалога в образовании требуют системной перестройки всех компонентов учебного процесса, всей школьной системы. Известными учеными (К. Грант и К. Слитер, С. Нието) были предложены модели трансформации школьной среды [153, 162, 168].

К. Слитер и К. Грант в основу модели перестройки школьной среды положили следующие условия успешного обучения:

- высокие ожидания от школьников;
- стиль учения, отвечающий особенностям всех обучающихся;
- релевантный учебный план;
- принятие точки зрения возможности множества подходов и решений;
- отражение идей плюрализма в системе контроля и оценки знаний;
- иной принцип группировки, деления на потоки;
- использование мотивирующих ролевых моделей;
- использование потенциала внеклассной работы.

По мнению С. Нието, создание подлинной межкультурной среды требует устранения практики дискриминации в школе, которая является причиной низкой успеваемости. Исследователь предлагает специальные подходы обучения, направленные на преодоление проявлений дискриминации в образовании.

Существенная роль в достижении задач межкультурного образования отводится учителю и его роли в процессе обучения и воспитания, так как его мировоззрение накладывает отпечаток на то содержание, которое он хочет донести до обучающихся. Такое образование выдвигает следующие требования к учителю: осознание собственной идентичности, знание этнографии, осознание собственных стереотипов и предубеждений, высокие ожидания от школьников, умение интегрировать идеи межкультурного диалога в содержание своего предмета, строить отношения с обучающимися, умение учитывать тот стиль учения, который присущ обучающимся.

Содержание школьного учебного плана рассматривается учеными как важный источник мультикультурного образования. По их мнению, учебный план должен являться продуктом социальных, исторических, политических и экономических сил и включать отбор, интерпретацию, представление и оценку культурных знаний, умений и ценностей. Он должен строиться на междисциплинарном анализе; критически отражать факты и события;

учитывать опыт обучающихся; быть гибким (управляемым), «включающим» (Нието), «релевантным» или «соответствующим» (Грант & Слитер) [162, 168].

Гибкий учебный план позволяет школьникам переосмыслить опыт людей в своей стране и во всём мире; осмыслить весь опыт человечества с позиций различных культурных, этнических, социальных групп и таким образом создать собственную картину мира. В гибком учебном плане представлены различные точки зрения и источники: материал учебников, статьи писателей и историков, мнения других школьников. Он позволяет сконцентрироваться на процессе усвоения знаний, и таким образом реализуется деятельностный аспект межкультурного образования.

Проблема многообразия общества отражена в содержании учебных дисциплин. В содержание предметов включается материал, отражающий жизнь мультикультурного общества. Учебные материалы отражают вклад в развитие общества этнических меньшинств. Причем интеграция мультикультурного содержания осуществляется не только в предметы гуманитарного и общественного циклов, но и в другие дисциплины (математика и естественные науки).

Междисциплинарный подход в преподавании позволяет сосредоточить внимание не на теме, а вокруг основополагающих понятий мультикультурного обучения.

Учёные особую важность видят в использовании методов обучения, которые раскрывают потенциал каждого ученика, формируют активную, думающую личность, позволяют выражать обучающимся свои способности и индивидуальность. Такой личностно-ориентированный подход выражается во множестве терминов: «обучение через сотрудничество» или заинтересованное обучение (*relational teaching*). В Австралии существует тип обучения, который называют «целостный язык», вовлечение в деятельность через собственный опыт.

Существенное значение уделяется практике принятия моральных решений и действий. Подобная практика будет представлять систему упражнений, направленную на выработку у обучающихся стабильных чётких ценностей, которые в дальнейшем обеспечат активные гражданские действия. Примером тому служат модели анализа ценностей (Дж. Бэнкс), которые можно использовать для того, чтобы помочь школьникам идентифицировать и уточнить собственные ценности и сделать адекватный моральный выбор [143].

Совершенно новое значение приобретает в мультикультурном учебном заведении внеклассная работа. Школа становится более открытой и комфортной для школьников, для этого требуется многообразие форм внеклассной работы. Предполагаются тесные связи с семьей, родители вовлекаются как в учебный процесс, так и во внеклассную деятельность. Школьники – представители этнических меньшинств и их родители вовлекаются в управление школой.

В США и Австралии сложилось мнение, что образование не должно быть сосредоточено в рамках самого учебного заведения. Воспитание должно осуществляться на основе сотрудничества неправительственных, профессиональных и общественных организаций с прямым опытом в данной деятельности и экспертизой.

Результатом введения всех вышеперечисленных видов практики является реструктуризация и обновление школы, которая в результате воплощения в ней практики мультикультурного образования должна стать принципиально новым типом учебного заведения.

Одним из основных условий воплощения в жизнь идей мультикультурного образования является подготовка культурнокомпетентного индивида, способного работать в полиэтническом, поликультурном обществе. Все происходящие в обществе изменения заставили школы изменять свои учебные программы и учебную стратегию

таким образом, чтобы удовлетворять потребности школьников, различающихся по многим характеристикам.

Требования к учебным планам с точки зрения явились причиной их существенного изменения и перестройки. Сторонники межкультурного подхода предлагают осуществлять интегрированное изучение естественнонаучных и общественных дисциплин при учёте мультикультурной основы научных ценностей.

Вышеописанные процессы в обучении требуют изменений, как в содержании, так и в процессе приобретения знаний.

При таком подходе используются различные виды занятий: дискуссии в больших и малых группах, игры, фильмы, ролевые игры, приглашение гостей и др. Подобные виды упражнений позволяют ученикам вывести собственные концепции социальной жизни и применить их на собственном опыте. Процесс получения знаний направлен на признание разных способов знания, типов интеллекта, акцент ставится на коммуникацию, динамику занятия и использование различных точек зрения.

Создание благоприятного климата, среды учебного заведения играет огромную роль в реализации образования. Кроме того, в школах создаются системы поддержки и организации разных видов деятельности школьников — представителей различных этнических групп. Наличие представителей различных этнических групп в среде обучающихся и преподавателей является одним из условий мультикультурной практики.

Таким образом, рассматривая практику реализации идей межкультурного взаимодействия в этих странах, можно выделить общие направления:

- отражение идей многообразия общества в учебных планах и содержании предметов;
- междисциплинарный подход в построении учебных планов и отражение в содержании дисциплин основных понятий;

- подготовка обучающихся к активному участию в жизни общества и решению социальных вопросов, развитие критического и креативного мышления;
- использование центрированной на ученике педагогики, учёт особенностей их культуры и стиля мышления;
- тщательный анализ среды учебного заведения, выявление источников расизма и дискриминации;
- активное сотрудничество с родителями и представителями общественности;
- вовлечение в управление учебными заведениями представителей недоминирующей культуры.

Важной составляющей образования является билингвальное обучение. Билингвальное обучение рассматривается как необходимый инструмент достижения равенства. Билингвальные программы призваны развивать чувство собственного достоинства, повышать самооценку, формировать чувство этнической самоидентификации.

Под билингвальным обучением в США и Австралии понимают приобщение к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает способом постижения мира. Существуют различные виды билингвальных программ – переходные, развивающие, двусторонняя модель, поддерживающие, метод иммерсии и др.

Особая роль в реализации идей межкультурного образования отводится подготовке учителей. Выдвигается задача такой профессиональной подготовки будущих специалистов, благодаря которой идеи стали бы его убеждениями и которая обеспечила его способность успешно выполнять профессиональные задачи в полиэтнической, многокультурной среде.

Вышеупомянутые изменения среды учебного заведения и всего учебного процесса отражены в учебных заведениях США и Австралии, где осуществляется подготовка учителей. В стандартах учительского

образования (IMCATE) заложены требования, отражающие мультикультурную направленность подготовки. Кроме того, в программах отражено еще одно важное требование – это обязательное прохождение практики в многонациональной среде. Подчеркивается важность формирования умений организовывать педагогический процесс в нестандартных условиях, в ином культурном и социальном контекстах. На специальных видах занятий практикующие преподаватели и психологи обсуждают с обучающимися вопросы, касающиеся гендерных отличий, расовой и социальной принадлежности.

Таким образом, было выявлено, что в этих странах сложились определённые исторические, культурные, социально-политические условия, которые определили потребности реализации политики идей многообразия общества в образовании.

Определены основные причины обращения к межкультурной коммуникации в США: проблема интеграции большого количества иммигрантов и движение за гражданские права различных исторически угнетаемых групп, социальных акциях афроамериканцев и других народностей, которые боролись против дискриминации в обществе. Среди общественных институтов особенно резко и целенаправленно звучали отзывы об институтах образования, которые были наиболее враждебно настроены и подавляли идеи расового равенства. Активисты, общественные лидеры, родители взывали к изменениям, реформам учебных программ и настаивали на пересмотре правил найма на работу людей различной расовой принадлежности.

В Австралии причиной обращения к политике межкультурного диалога в образовании стала усиленная иммиграция из стран Азии. Развитие многокультурного общества Австралии виделась как необходимость для экономического процветания страны; подчеркивалась важность эффективного использования профессиональных, лингвистических и культурных ресурсов населения Австралии. Кроме

того, крайне тяжелое положение коренных народов требовало изменений в государственной политике образования, которая бы позволила реализовывать этим народам их права.

Основным толчком к принятию модели многокультурности в США и Австралии явилось всё возрастающее осознание несостоятельности модели ассимиляции. Таким образом, США и Австралия развивают межкультурную коммуникацию вследствие осознания несостоятельности парадигм ассимиляции и этноцентризма, необходимости эффективной адаптации иммигрантов, поиска путей формирования многонациональной идентичности, решения проблемы этнического многообразия демократическим путем.

В США стимулом для обновления законодательства в области гражданских прав послужила деятельность общественных этнических организаций, прежде всего, афроамериканцев и латиноамериканцев.

В Австралии межкультурный диалог сформировался в короткий период времени с целью решить проблему многообразия демократическим путём и был основан на гражданском и согласованном определении гражданства.

В 1967 г. Австралия присоединилась к Конвенции ЮНЕСКО против дискриминации в образовании, после чего в 1978 г. Австралия официально объявляет мультикультурализм официальной политикой. Первоначально государственная политика была направлена на решение вопросов образовательного равенства в обществе. В период 9080 гг. в Австралии был принят ряд важных Докладов и программ, направленных на решения проблемы равенства в образовании. Базовым документом, определяющим государственную мультикультурную политику, являлся документ «Мультикультурная Австралия: единение в многообразии». В дальнейшем направления мультикультурной политики неоднократно обновлялись (National Agenda for Multicultural Australia, 1999). В Австралии также

существует государственный орган для контроля и осуществления реализации мультикультурной политики – Совет мультикультурной Австралии.

Очевидно, что разработанные и апробированные методы обучения, сложившиеся в практике развития межкультурной коммуникации на основе мультикультурного образования в США и Австралии, представляют интерес для отечественной науки и практики образования. Заслуживает внимания идея ориентации учебного процесса на подготовку молодых людей к деятельности в многонациональной среде, в связи с чем учебные заведения должны представлять собой культурно-многообразную среду.

Выявлен ряд форм и методов соответствующей педагогической деятельности, заслуживающий внимания российских педагогов:

- разработка механизма развития межкультурной коммуникации на всех уровнях организации образовательного процесса;
- разработка критериев соответствия учебных заведений требованиям многокультурности, отраженных в школьной документации, процедурах оценки деятельности учебных заведений;
- психологический и этнографический анализ обучающей среды;
  - выявление и устранение в образовательной среде дискриминации по этнокультурным признакам;
  - организация системы служб поддержки представителей различных этнических групп в рамках учебных заведений;
  - анализ учебных планов, содержания предметов, учебников с точки зрения отражения в них идей межкультурной коммуникации, интеграция идей мультикультурного образования в содержание учебных предметов;
  - разработка и использование специальных методов обучения, ориентированных на культурное многообразие обучающей среды;
  - формирование критического мышления, подготовка обучающихся к решению проблем развития социальной компетентности;

- организация связей учебных заведений с другими структурами общества в целях развития идей многокультурного диалога образования;
- разработка программ подготовки учителя как посредника между субкультурами различных народов, организатора межкультурной коммуникации.

Для исследования уровня сформированности социальной компетентности обучающихся в школах США и Австралии нами были собраны данные с помощью опросника на сайте <https://my.surveio.com/> (см. приложение 6). Целевая группа – обучающиеся 12-13 лет, что соответствует среднему возрасту обучающихся в шестых классах российских школ. В опросе приняли участие 20 мальчиков и 20 девочек из США и 18 мальчиков и 17 девочек из Австралии.

Опросник был составлен на основе методики А.М. Прихожан «Шкала социальной компетентности» для подростков 11-16 лет. Измерялись такие параметры социальной компетентности как самостоятельность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям, развитие коммуникативных навыков, организованность, интерес к социальной жизни. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования социальной компетентности 12-13-летних обучающихся в школах США и Австралии

Уровни	США (%)	Австралия (%)
Недопустимый	0	0
Критический	27,5	17,2
Допустимый	55	54,2
Оптимальный	17,5	28,6

Из таблицы видно, что большая часть младших школьников в этих странах находится на допустимом уровне, менее трети в США и менее пятой части в Австралии на критическом уровне. Присутствует и оптимальный уровень - менее пятой части в Австралии и менее

трети в США. Недопустимый уровень не отмечен ни в одной стране. Полученные данные указывают на некоторые различия и подтверждают вывод о необходимости изучения опыта развития социальной компетентности в исследуемых странах.

Также мы рассмотрели коэффициент социальной компетентности по отдельным субшкалам (гистограммы 1, 2).

Гистограмма 1

Гистограмма 2

Из приведенных гистограмм следует, что социальная компетентность 12-13 летних школьников в США и в Австралии соответствует их хронологическому возрасту (от -0,5 до +0,5), с тенденцией на опережение по некоторым параметрам (от +0,6 до +0,75). Полученные данные позволяют сделать вывод об успешности опыта развития социальной компетентности в школах США и Австралии.

## **2.2. Опыт развития социальной компетентности средствами межкультурной коммуникации в России**

За прошедший период проблемы межкультурной коммуникации стали предметом изучения многих научных дисциплин. В первую очередь, антропологии, лингвистики психологии, культурологии, педагогики, социологии, этнологии. Междисциплинарность межкультурных исследований способствует, с одной стороны, более полному и широкому охвату межкультурных проблем, но, с другой стороны, нередко возникает вопрос о границах МК (как науки) и смежных с ней дисциплин.

Последнее десятилетие характеризуется бурным развитием межкультурных исследований, что невольно заставляет обратиться к их

истокам и предпринять попытку хронологической систематизации некоторых этапов.

На сегодняшний день много работ посвящено межкультурной коммуникации, но в них уделяется больше внимания зарождению и становлению межкультурной коммуникации в США и Европе. И это неслучайно. Очевидно, что становление межкультурная коммуникация в России в значительной степени находилось и находится под влиянием зарубежной теории межкультурной коммуникации.

Мы совершим краткий экскурс в историю развития отечественной теории межкультурной коммуникации, в становлении которой можно выделить три этапа. Предвестником МК в России явилась работа Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного». Именно они впервые употребляют в 1973 г. термин «межкультурная коммуникация». Авторы понимают под межкультурной коммуникацией «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [28]. При этом они подчеркивают, что термин «межкультурная коммуникация» определяет комплекс методических вопросов, связанных с проблемами аккультурации. Читатель отсылается за дополнительной информацией по данному понятию к англоязычному автору Х.Л. Ностранду, что свидетельствует о том, что работа написана под влиянием англоязычной, в частности, американской литературы. Книга является также обобщением и результатом поиска путей оптимизации преподавания страноведения при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). О страноведении как специальном аспекте в преподавании иностранного языка (РКИ) впервые речь зашла на учредительной конференции Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы [28].

Создание специальной комиссии по литературоведению и страноведению способствовало проведению исследований и разработке

учебных материалов в области страноведения. Под страноведением при этом понимались не только традиционные сведения по географии, экономике, истории и т.д., но и знания, необходимые для коммуникации из области культуры, имеющиеся у среднего носителя языка. Предлагалось отнести к страноведению и невербальные языки, в первую очередь, язык жестов [28]. Е.В. Верещагин и В.Г. Костомаров обращают внимание на язык повседневного поведения, характеризующего ту или иную культуру и употребляют термин «культурный шок».

Таким образом, можно говорить о зарождении межкультурного страноведения под влиянием достижений исследований в области преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации, ставшей к началу 70х годов прошлого века в США уже академической дисциплиной. В целом же результаты анализа специальной литературы свидетельствуют о том, что в России, как и в США, межкультурная коммуникация зародилась в области изучения/преподавания иностранных языков. Развитие межкультурной коммуникации как науки долгое время также было связано именно с этим направлением. Возрастание интереса отечественных ученых к вопросам межкультурной коммуникации отмечается во второй половине 90х годов.

Бурный рост международных связей обуславливает необходимость изучения проблем меж культурной деловой коммуникации лингвистикой и лингводидактикой. Международное сотрудничество может обеспечиваться специалистами, имеющими умения и навыки выбора адекватной стратегии профессионального дискурса и структурирования наиболее типичных ситуаций профессионального взаимодействия (установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, обмен деловой корреспонденцией, проведение презентаций, совещаний и собраний, переговоров) с учетом социокультурной специфики делового партнера.

Таким образом, расширение межкультурных профессиональных контактов приводит к востребованности специалистов различного профиля,

владеющих иностранными языками и профессионально значимыми концептами иной культуры, которые определяют специфику общественного и делового поведения, находящуюся под влиянием исторических традиций и обычаев, образа жизни и т.д. Ответом на актуальные вопросы в этой области явилась в 1997 г. докторская диссертация Т.Н. Астафуровой «Стратегия коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения» [7].

Со временем происходило осмысление проблем соотношения языка и культуры, культуры и коммуникации, национальной обусловленности коммуникативного поведения, а также общих вопросов теории МК.

Следующий этап характеризуется становлением МК как учебной дисциплины, учебно-методическим обеспечением предмета «Межкультурная коммуникация» и специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Таким образом, в России как многонациональном государстве межкультурная коммуникация явилась органичной частью межличностного и межнационального общения, основой стабильности общества, толерантных отношений между народами, хранилищем исторической памяти.

Сегодня идея МКК стремительно осваивает многоуровневое пространство международных отношений. Долгосрочный и сложный процесс глобализации межкультурных связей побуждает к необходимости в создании поликультурной образовательной школьной среды, где будут учтены культурные и воспитательные интересы разных национальных и этнических групп.

Готовность к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с представителями других культур проявляется в грамотном построении стратегии межкультурной коммуникации. Формирование навыков межкультурной коммуникации существенно повышает эффективность общения, способствует осознанию своей этнической идентичности, развивает этнокультурную и социальную компетентность.

Приложение требований ФГОС общего образования применительно к развитию социальной компетентности обучающихся средствами МКК позволило выявить следующие направления:

- увеличение роли социокультурного компонента в содержании обучения, в том числе использование региональных компонентов, обеспечивающих соответствующий кругозор обучающихся, способность толерантно, уважительно относиться к другому образу и стилю жизни, национальной самобытности и культурному своеобразию других народов, сопоставлять исторические и культурные явления и факты, формировать достоверные представления о носителях других субкультур, ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни
- стимулирование деятельности обучающихся по самооценке через организацию презентаций, защиты ими результатов, достижений, Портфолио (Языковой портфель), качественное и количественное оценивание результатов деятельности.
  - организация школьных проектов, посвященные другой культуре и отражающиеся в школьных газетах, в оформлении школы: стендах, актовом зале, столовой и др.

Изучение опыта использования средств межкультурной коммуникации в России и англоязычных странах позволяет отметить, что в российской действительности в недостаточной мере используются, либо не используются вовсе некоторые методы МКК, являющиеся эффективными в зарубежных школах.

В отечественных школах пока не сложилась практика расширения пространства социального взаимодействия и общения путем организации школьных встреч с представителями разных культур, которые сообщают добавочную информацию о своей профессии, жизненном опыте; уделяется мало внимание методам межкультурного тренинга, кейс-стади, диалогов on-line.

Анализ опыта развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в зарубежной и отечественной практике выявил основную проблему, которая заключается в недостаточной готовности образовательной среды отечественной школы к развитию социальной компетентности. Это касается содержания обучения (разработка специальных учебников, учебных программ и т.д.), организации пространства социального взаимодействия, и специальной подготовки педагогов.

### **2.3. Программа развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России**

Качество образования в значительной мере определяется уровнем кооперации в школьном образовательном сообществе. Взаимодействие педагога и обучающихся в образовательном процессе приобретает сегодня все в большей степени характер равнопартнерского сотрудничества, переговоров, консультаций, учебных договоров, в которых ответственность за решение образовательных задач разделяется обоими субъектами. Основным результатом педагогического взаимодействия является субъектность обучающегося.

Таким образом, позиция педагога в современном образовательном процессе изменяется. Ключевым термином, определяющим принципы деятельности педагогов, в школе по развитию социальной компетентности обучающихся, мы считаем «педагогическое сопровождение». Термин «педагогическое сопровождение» означает отношение педагога к воспитаннику как провожатого, помогающего обучающемуся правильно выбрать траекторию развития и успешно двигаться в выбранном направлении. По мере развития у воспитанника способности осознанного выбора степень влияния педагога на этот процесс уменьшается.

Психолого-педагогический смысл педагогического сопровождения состоит в создании условий для эффективного развития воспитанника. Во взаимодействии педагога и ученика должно выстраиваться четкое позиционирование и динамика отношений. Организуя коммуникативное пространство и включая в него учеников, педагог не только и не столько предоставляет информацию, а сопровождает деятельность обучающихся по «добыванию» этой информации; не просто излагает материал, а отвечает на вопросы, возникающие в процессе коммуникативной деятельности; не выдает готовую инструкцию по выполнению задания, а обсуждает с обучающимися возможные пути решения и оказывает им помощь. Информация, добытая в такой совместной деятельности, превращается в личное знание обучающегося, а педагог становится партнером и консультантом.

Деятельность педагога, направленная на создание условий для эффективного развития социальной компетентности обучающихся, понимается как педагогическое сопровождение. Его осуществление предполагает в качестве основных направлений деятельности: развитие и совершенствование форм и видов урочной и внеурочной работы, организацию социальной и коммуникативной практики, а также стройную систему воспитательных воздействий средствами МКК. Эта деятельность базируется на концепции личностно-ориентированного развивающего образования.

Рассмотрение проблемы педагогического сопровождения исследуемого качества личности обучающихся потребовало изучить психолого-педагогические системы В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, технологию коллективной мыследеятельности (К.Я. Вазина) [25, 78, 140].

Целостную концепцию личностно ориентированного обучения и воспитания современных отечественных исследователей (И.Л. Бим, И.А. Зимняя) мы соотносили с личностно-деятельностным подходом, основы которого заложены работами Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н.

Леонтьева, где личность, рассматриваемая как субъект деятельности, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, сама определяет характер этой деятельности и общения [12, 44, 75, 83].

Педагогическое сопровождение требуется на всех этапах развития обучающегося и связано прежде всего с преодолением конкретных проблем, о чем свидетельствует анализ научной литературы (А.Г. Асмолов, И.И. Зарецкая, А.В. Мудрик) [6, 69, 95]. Исследования ученых и опыт педагогической деятельности автора подтверждают, что развитие личности ребенка успешно реализуется в условиях психологической безопасности, эмоциональной стабильности, которые создает педагог понимающий, толерантный, диалогичный. Речь идет о «помогающих отношениях», которые И.Д. Демакова рассматривает как важный фактор гуманизации пространства детства [61]. Эффективно решать задачи «гуманизации пространства детства» помогает выстраивание деятельности педагога в следующей последовательности: изучение детей, создание условий их самореализации, вовлечение их в познавательную и творческую деятельность в соответствии с их способностями и интересами и обеспечение, таким образом, их положительного самопринятия и принятия социумом.

Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации побуждает педагога:

- видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее, «выращивать» ее, при встрече взрослого и ребенка два чувства должны овладевать педагогом: привязанности к нему, сегодняшнему, и уважения к тому, чем он может стать завтра» [26];
- создавать ученику ситуацию успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, дать возможность пережить «радость преодоленной трудности, достигнутой цели, раскрытой тайны, радость триумфа и счастье самостоятельности, овладения и обладания» [78];

- понимать причины незнания и неадекватного поведения и устранять их, не нанося ущерба достоинству личности, помогать в «трудной работе роста»;
- предоставлять возможности и помогать ученику реализовать себя в положительной деятельности, способствуя становлению и развитию позиции социального субъекта по отношению не только к собственной деятельности («Я знаю, какого результата хочу добиться и как это сделать»), но и к собственному образованию («Я знаю, чему мне надо научиться, где и как получить знания и умения, недостающие для решения проблемы»).

Исходным моментом деятельности педагога по сопровождению процесса развития социальной компетентности обучающихся является стартовая диагностика, то есть получение максимально полной информации о значимых характеристиках, об исходном уровне воспитанности коллектива и отдельных обучающихся, что позволяет определить систему воспитательных воздействий.

Педагогическое сопровождение находит свое проявление в:

- обеспечении непрерывности участия обучающихся в межкультурной коммуникации, направленной на развитие компетентностей;
- составлении проекта развития личности и его реализации;
- постоянной корректировке воспитательных воздействий с учетом уровня сформированности социальной компетентности отдельных обучающихся;
- дифференцированном и индивидуальном подходе к обучающимся.

Педагогическое сопровождение процесса развития социальной компетентности обучающихся это система целей и задач, принципов, условий, методов и способов деятельности педагога, позволяющая интенсифицировать развитие исследуемого качества личности.

Интегрируя всю совокупность требований к педагогическому сопровождению процесса развития социальной компетентности

обучающихся средствами МКК, мы обосновали особенности и специфику педагогического сопровождения предназначение педагога, место и роль в организации эффективной межкультурной коммуникации на уроке и во внеурочное время, способствующей развитию социальной компетентности обучающихся и разработали *педагогическое сопровождение* развития данного качества средствами межкультурной коммуникации, включающее цели, задачи, принципы и педагогические условия.

Цель педагога – создание условий по развитию социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации и поддержка мотивации на дальнейшее личностное развитие конкретизирована в задачах.

В ходе исследования мы выделили мотивационную, когнитивную, организационно-деятельностную, коррекционно-диагностическую задачи в процессе организации МКК и соотнесли их со структурными компонентами социальной компетентности обучающихся.

В основе *мотивационной задачи* лежит развитие потребности школьника в овладении коммуникативными умениями, а также в осознании противоречий между индивидуальными и общественными ценностями. Эта задача решается педагогом через изменение социальных установок личности, корректировку ценностей, направленности на взаимодействие и реализацию себя как субъекта социальных отношений, способного к принятию себя и другого как ценности, с высоким уровнем толерантности. Реализуя мотивационную задачу, педагог должен использовать методы как внешней, так и внутренней мотивации. Преобладающим должен быть, подход к мотивации, основанный на предположении о том, что обучающиеся мотивируются ситуация успеха, достижение, ощущение признания и самоуважения, удовлетворенность, порождаемые успешным выполнением поставленных задач.

Одним, из условий, способствующих формированию внутренней мотивации, является необходимость создания психологически комфортной,

дружественной среды, поскольку эмоциональное состояние обучающихся может как способствовать, так и препятствовать обучению. В задачу педагога входит формирование и поддержка эмоционально-психологического состояния каждого ученика в процессе социального взаимодействия в группе, которое способствовало бы готовности к изменениям в знаниях, навыках, установках и ценностях. В то же время педагогу необходимо поддерживать определенный продуктивный уровень эмоционального напряжения, сопутствующего творчеству [10]. Эта задача соотносится с развитием мотивационно ценностного компонента социальной компетентности обучающихся;

*Когнитивная задача* предполагает формирование понимания обучающимся категории «социальная компетентность», ее составляющих, понимания, того, что он недостаточно хорошо знает себя, ему не хватает информации о способах взаимодействия с людьми, о построении коммуникации. Педагог, включая обучающегося в ситуации МКК, создает условия для познания ребенком себя и других, социума и существующих в нем отношений, эффективных способов социального взаимодействия, осознания существующих и собственных социальных ролей. Освоение знаний происходит в процессе совместной деятельности педагога и воспитанников, обучающихся друг с другом и с представителями другой культуры.

*Организационно-деятельностная задача* решается, с одной стороны, в предоставлении проб социальных ролей в процессе МКК, что расширяет социальный опыт обучающегося. С другой стороны, - в возможности проектирования обучающимися собственного поведения и развития. Это позволяет участникам МКК научиться соотносить собственное поведение с принятыми в обществе нормами, собственным статусом и. позицией, находить адекватные способы социального поведения в конкретной ситуации.

Организуя пространство индивидуальной и групповой деятельности, педагог вводит нормы межличностного и группового взаимодействия, управляет динамикой взаимодействия, осуществляет прямые и обратные связи.

Важными педагогическими задачами становятся *построение взаимодействия на основе диалога и дискуссии*, обеспечение высокой интенсивности интеракций. Этому способствуют активные методы работы, основанные на интенсивной многосторонней коммуникации: «мозговой штурм», дискуссии в малых группах, «тихие» дискуссии, работа в парах, «РКМЧП», «Кейс-стади», «Кластер», «Инсерт», «Ключевые слова», ролевые игры.

Помимо формализованных коммуникаций, педагог оказывает содействие в организации неформальных коммуникаций, это могут быть: участие в группах взаимопомощи, в проектах, реализуемых во внеурочное время, организация семинаров, профильных выездных лагерей.

Совокупность субъектов, большого разнообразия форм и средств коммуникации позволяет педагогу во взаимодействии с обучающимися формировать интерактивную обучающую среду.

В задачи педагога входит также: организация физического пространства деятельности, в котором становятся возможны сложные формы коммуникации (работа в режиме тренинга, работа в малых группах); использование технических и аудиовизуальных средств коммуникации (плакаты, карточки, таблицы, компьютеры, проектор для демонстрации презентаций, музыкальные инструменты для культурных программ); организация разнообразных видов, способов и форм коммуникации (поездки, встречи).

Условием эффективности использования различных средств межкультурной коммуникации является, на наш взгляд, понимание обучающимися замысла конкретной работы. При этом следует подчеркнуть, что предметом понимания должны стать не сами по себе отдельные

мероприятия (виды и формы учебной и внеурочной деятельности), а общая картина взаимодействий в межкультурном пространстве.

Помимо организации пространства для непосредственного взаимодействия, педагог организует виртуальное пространство, выполняя задачи структурирования коммуникации через заданный алгоритм, например, в сети Интернет путем вовлечения обучающихся во взаимодействие, поддержания дискуссии, диалога. Гуманитарный потенциал диалога online определяется уровнем взаимодействия, на который способны участники: смогут ли коммуниканты «услышать» друг друга, понять, осознать себя носителями норм и правил языка. Проявится ли этот уровень осмысления проблем, зависит от уровня самих участников, их зрелости и подготовленности к диалогу. Движение от индивидуальной работы к парной или групповой, а затем — к фронтальной и обратно способствует накоплению диалогического опыта, т.к. происходит переход от внутреннего диалога к внешнему и опять к внутреннему.

«Накапливая диалогический опыт, школьник учится: самоактуализации, эмпатийности способности «вчувствоваться» в другого, принимать другого и другое таким, каков(о) он(о) есть; конгруэнтности – естественности, искренности, доверительности, открытости в отношениях и поведении; толерантности признания, принятия, понимания «Другого», конструктивности – способности позитивно воспринимать и решать ненасильственным путём конфликты; сотрудничеству умению работать в команде, взаимодействовать с другими, не ущемляя их прав и интересов и внося вклад в общее дело; рефлексии способности анализировать свои поступки, своё развитие с позиций духовного (высшего) «запроса» к себе, в контексте движения к своей целостности» [9]. Таким образом, когнитивная и организационно-деятельностная задачи педагога, решаемые путем построения взаимодействия на основе диалога, соотносятся с развитием когнитивно-деятельностного компонента социальной компетентности обучающихся.

*Коррекционно-диагностическая задача педагогического* сопровождения соотносится с рефлексивным компонентом социальной компетентности. Ее решение позволяет педагогу лучше узнать обучающихся, отношения между ними, а также корректировать, межличностные отношения и проверять результаты коррекции. Особенностью решения «этой задачи является то, что педагог стимулирует деятельность обучающихся» по самооценке через организацию презентаций и защиты ими познавательных результатов, достижений.

Для обучающихся основой самодиагностики являются результаты рефлексии и обратная связь через Портфолио (Языковой портфель), качественное и количественное оценивание результатов деятельности. На этапе познавательной рефлексии (рефлексия – взгляд на собственную мысль и собственные действия «со стороны», выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего») происходит осознание обучающимся нового знания и встраивание его в структуру уже имеющегося знания. Рефлексия включает постановку учеником самому себе вопросов: «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Зачем я это делаю?», «Что я улучшил бы в своем дальнейшем учении?» Ученик понимает смысл своих действий, соотнося их с результатом, осознает приобретенный опыт. Кроме того, учитель создает условия для развития социальной рефлексии учеников (как мы работали в группе, как были распределены роли, как мы с ними справились, какие мы допустили ошибки в организации работ), а также психологической рефлексии (как я, себя чувствовал, понравилась мне работа в группе, с индивидуальным заданием или нет, почему, как (с кем) бы я хотел работать и почему).

Таким образом, постановка и решение педагогом задач в процессе межкультурной коммуникации позволяет использовать ее возможности для развития социальной компетентности обучающихся.

Проанализировав современные подходы к педагогическому сопровождению процесса развития обучающихся в образовательной

деятельности, мы выделили следующие принципы, которые лежат в основе педагогического сопровождения процесса развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации: *коммуникативно-когнитивный*, ориентированности на личность ученика, межкультурного обучения в социальном контексте, вариативности и ситуативности, рефлексии. Коммуникативно-когнитивный принцип педагогического сопровождения изучаемого процесса является основополагающим, ибо достижение обучающимися определенного уровня развития социальной компетентности, уровня образованности в сфере МКК во многом связано с тем, насколько широка и многообразна познавательно-поисковая деятельность обучающихся как на уроке, так и во внеурочное время.

*Принцип ориентированности на личность ученика* связан с учетом его познавательных интересов и потребностей, построением индивидуального маршрута его развития. В соответствии с этим принципом в контексте личностно-ориентированного подхода на уроках и во внеурочное время в доброжелательной и творческой атмосфере развиваются субъект-субъектные отношения, учитель и ученик становятся, с одной стороны, равноправными участниками образовательного процесса, а с другой, субъектами межкультурной коммуникации, что важно для становления личности ученика, его социальной компетентности. Принцип предполагает также овладение учениками стратегиями самоконтроля и самоактуализации.

*Принцип межкультурного обучения* в социальном контексте предполагает формирование социокультурного кругозора обучающихся, позволяющего воспитывать и развивать способности толерантно, уважительно относиться к другому образу и стилю жизни, национальной самобытности и культурному своеобразием других народов, сопоставлять исторические и культурные явления и факты, формировать достоверные представления о носителях других субкультур, ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни.

*Принцип вариативности и ситуативности*, при котором педагог оказывает индивидуальную помощь обучающимся, консультирует, дает советы в конкретных ситуациях, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия.

*Принцип рефлексии* предполагает организацию рефлексивной деятельности обучающихся, содействие в освоении рефлексивных умений с тем, чтобы помочь, обучающимся осознать результаты своей образовательной деятельности, способы, деятельности, с помощью которых были получены эти результаты. Объектом рефлексии является, опыт, полученный, обучающимися в реальном общении с представителями другой культуры, в процессе учебной и внеурочной деятельности. При этом рефлексия может фокусироваться на поведении, мышлении, чувствах и эмоциях, процессе взаимодействия с другими.

Выделение принципов, анализ их сущности позволил подойти к рассмотрению педагогических условий.

Главное условие эффективного использования возможностей МКК для развития социальной компетентности обучающихся – *диалогическая позиция педагога* в этом процессе [9, 47]. Деятельность педагога все больше смещается от функций передатчика знаний к функциям развития личности обучающихся, их личностного самоопределения, порождения их личностных смыслов. А поэтому все большие требования будут предъявляться к личностным качествам, педагога [99]. Педагог должен осознавать всю сложность своего влияния на внутренний мир школьника, потому что духовные ценности нельзя передать путем заучивания, приказа, контроля, внешнего целеполагания. Умение педагога вступать в диалогические отношения с учеником не предполагает некоего «диалогического» воздействия или «творения» другой личности. Диалог открывает возможность только для «самотворения» или «сотворения». В диалоге важна установка, скорее не на то, чтобы изменить другого, а на то, чтобы в определенном смысле измениться самому, чтобы быть способным понять

«другое» смыслы, установки, знание и незнание. В конкретной школьной практике это может проявляться в том, чтобы не навязывать ученику («для его блага») какие-то виды деятельности, установки, свои собственные предпочтения, которые противоречат природе ребенка, выпадают из логики его развития. Учитель может сделать только то, что «позволяют» ему ученики на том или ином этапе их развития, понимания учебной ситуации и своей ситуации личностного развития. Понимание и истинное знание приходят только к тому, кто учится сам. Научиться добывать знания, работать самостоятельно самая нужная вещь, для которой ученик должен использовать весь курс обучения в школе [103]. Но очень важно иметь хорошего наставника, консультанта, так как ничто не может заменить постоянного общения с человеком, который учит мыслить и постоянно организовывать работу по самообразованию, расширяет коммуникативное пространство и сферу социального взаимодействия.

Знание по природе своей диалогично, потому что знание как продукт учебно-познавательной деятельности есть результат интеграции внешнего воздействия и внутренней активности обучающегося. Поэтому диалог в обучении формирует самостоятельность, ответственность, открытость, культуру выбора и жизненного самоопределения. Диалог формирует субъективную позицию всех его участников, создает условия для речевой активности. Способность к поступку, выбору, инициативе становится в диалоге востребована [9, 47].

Обобщая вышесказанное, мы приходим к выводу, что важнейшим условием успешного развития социальной компетентности обучающихся в процессе решения обозначенных выше задач средствами МКК, является диалогичность учителя.

Следующее важное условие эффективности межкультурной коммуникации заключается в *оптимальном отборе и конструировании содержания учебного материала*, при этом основополагающим должно быть усиление социокультурного компонента. В основу этого условия положены

принципы межкультурного обучения в социальном контексте и коммуникативно-когнитивный.

Мы предлагаем следующие критерии отбора содержания учебного материала: целостное отражение в содержании образования основных компонентов социального опыта, перспектив его совершенствования, задач всестороннего развития личности; выделение главного и существенного в содержании образования; соответствие возрастным особенностям и возможностям учеников; соответствие выделенному на изучение данного предмета времени; учет отечественного и зарубежного опыта формирования содержания образования; соответствие содержания имеющейся учебно-материальной и методической базы и перспектив ее развития.

Критериями отбора социокультурного компонента содержания межкультурной коммуникации (о содержании МКК шла речь во втором параграфе главы) могут выступать: культурологическая ценность, типичность, общеизвестность, ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность, учет адресата отбора.

В процессе коммуникации есть общая часть информации (фоновые знания), образующая исходный пункт для общения. Выделяются следующие разделы фоновых знаний, которыми должен овладеть индивид для успешного общения в ситуациях МКК: историко-культурный фон, включающий информацию о культуре общества в процессе его исторического развития; социокультурный фон; этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках; семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения.

Важным условием эффективности развития социальной компетентности обучающихся средствами МКК является *расширение пространства социального взаимодействия и общения*. В основу этого условия положены коммуникативно-когнитивный принцип и принцип межкультурного обучения в социальном контексте. В процессе

межкультурной коммуникации педагог создает условия, в которых каждый обучающийся может занимать активную позицию, включаясь в диалог online, выполняя проектное задание, участвуя в работе выездного профильного лагеря. Овладение вербальными и невербальными средствами межкультурного общения при проигрывании различных социокультурных ситуаций и социальных ролей способствует интенсификации процесса развития социальной компетентности обучающихся.

Следующим условием выступает *целенаправленное обучение коммуникативным умениям и навыкам* с освоением вариативных позиций коммуниканта (говорящий, слушающий, передающий сообщение, понимающий) и соответствующих им действий. Педагог помогает ученикам выстраивать стратегию общения, управлять диалогом, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, конструктивно критиковать. Не менее важно уметь находить нужную информацию в различных источниках, в том числе в Интернете, преобразовывать ее, применять. Для успешной коммуникации педагог целенаправленно учит обучающихся работать, вместе, формирует мотивы к систематическому использованию навыков взаимодействия, развивает привычку сознательно придерживаться этикета, принятого в условиях совместной деятельности. Коммуникативные навыки, в свою очередь, являются основой успешной будущей профессиональной деятельности, необходимым условием приобретения опыта общения с другими людьми. Соединение учебного и личного опыта в социальном контексте способствует развитию социальной компетентности. Выделенный в нашем исследовании коммуникативно когнитивный принцип педагогического сопровождения находит свое отражение в обозначенном условии целенаправленного обучения коммуникативным умениям и навыкам.

Необходимыми условиями успешного, развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации являются *систематическая процедура самооценки и рефлексии*. Аутентичный характер оценки и самооценки по сравнению с другими

формами контроля и оценки обеспечивается реальными задачами и продуктами креативной образовательной деятельности, четкими, осознаваемыми обучающимися критериями оценки, обобщением эффективного личного опыта, например, в изучении и использовании иностранного языка в реальном межкультурном общении.

Самооценка способствует актуализации смыслообразующей мотивации, связанной с оценкой коммуникативного и социального опыта. Процедура самооценки и рефлексии является эффективным инструментом создания условий для развития познавательной самостоятельности составляющей социальной компетентности обучающихся.

Наибольшими возможностями для реализации выделенных условий, как было отмечено, обладают: метод проектов, межкультурные тренинги, ситуационный анализ (анализ конкретной ситуации, кейс-стади), технология Портфолио (Языковой портфель), диалог online.

Все вышеизложенное подтверждает нашу мысль о целесообразности педагогического сопровождения обучающихся, их взаимодействия в целенаправленно создаваемом поликультурном пространстве.

Учитывая то, что педагог становится организатором социальной воспитательной среды, регулятором и контролером взаимодействия с ней каждого ученика. Вступая в «помогающие отношения» с воспитанниками, педагог выстраивает свою деятельность в следующей последовательности: изучение детей, создание условий для их самореализации, вовлечение в познавательную и творческую деятельность в соответствии с их способностями и интересами и обеспечение таким образом их положительного самопринятия и принятия социумом.

Используя средства МКК, педагог способствует формированию интерактивной обучающей среды, гуманитарный потенциал которой проявляется в изменении роли обучающегося в образовательном процессе: от пассивной роли воспринимающего до активного участника интенсивной многосторонней коммуникации, межкультурной в том числе, в ходе которой

обогащается социальный опыт обучающегося и повышается уровень его социальной компетентности.

Для подтверждения вышесказанного нами был проведен анализ уровня социальной компетентности в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Лицей №7» в шестых классах.

По итогам самоанализа данной образовательной организации мы обнаружили, что критерий сформированности социальной компетентности не заявлен из чего следует, что как приоритетная эта компетентность не формулируется ни Министерством образования Красноярского края, ни самой школой [104].

Нами был предложен план первичной диагностики с последующей выработкой методических рекомендаций и программой развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации для учителей, классных руководителей, организаторов дополнительного образования. Исследование проводилось с помощью шкалы социальной компетентности (А.М. Прихожан) для подростков 10-16 лет. (см. приложение 2). В исследовании принимали участие младшие подростки – обучающиеся шестого класса, в общей сложности (по параллели) 35 человек.

Заполнение бланков проводилось в ходе беседы каждого обучающегося с психологом – педагогом и классным руководителем.

Социальные навыки оценивались от 1 до 3 баллов, где 1 – полное владение данным навыком, 2 – владеет им отчасти, проявляет время от времени и непостоянно, 3 – не владеет.

Критерии уровней сформированности социальной компетентности (баллы, %) выглядит следующим образом (таблица 2).

Таблица 2

Уровни	Баллы	%
Недопустимый	0, - 0,75	0 - 25
Критический	0,76 – 1,5	26 – 50
Допустимый	1,51 – 2,25	51 - 75
Оптимальный	2,26 - 3	76 - 100

Измеряемые параметры социальной компетентности: самостоятельность; уверенность в себе; отношение к своим обязанностям; развитие коммуникативных навыков; организованность, развитие произвольности действий; интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями; самооценка.

В результате исследования уровня социальной компетентности были получены следующие данные:

Таблица 3

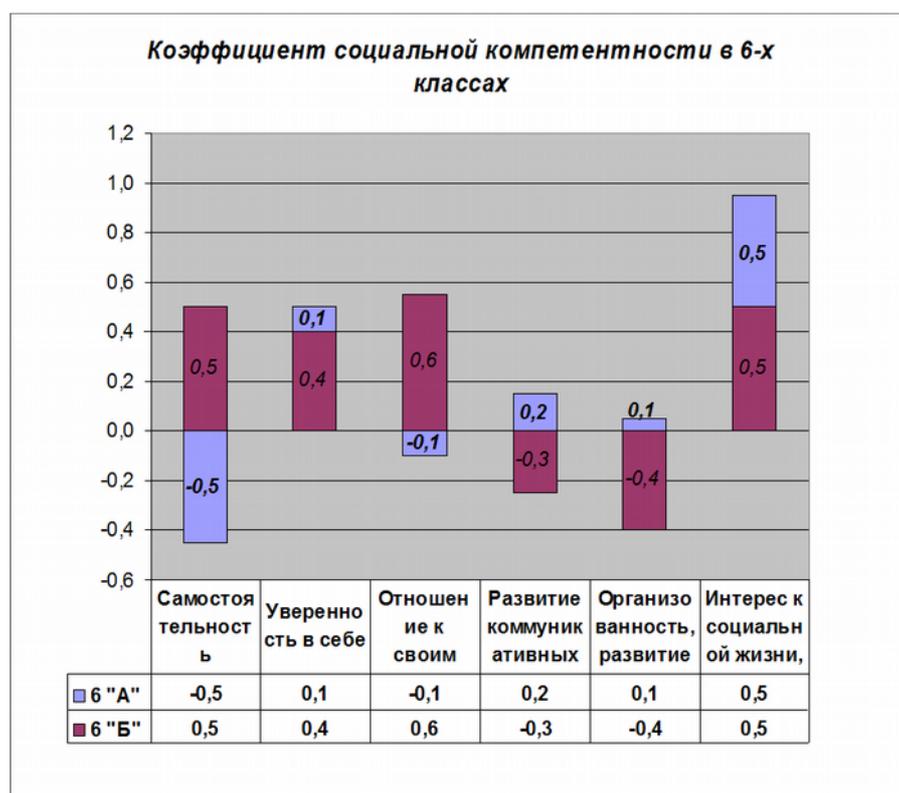
Уровни	%
Недопустимый	0
Критический	54,5
Допустимый	45,5
Оптимальный	0

Из таблицы видно, что большая часть младших подростков находится на критическом уровне сформированности социальной компетентности (54,5%), на допустимом уровне находятся 45,5%. Недопустимый и оптимальный уровни не отмечены. Полученные данные говорят о необходимости начинать работу в направлении развития социальной компетентности.

Сравнение результатов, полученных при помощи опросника на сайте <https://my.survio.com/> 12-13-летних обучающихся в школах США и Австралии, и данных, полученных в российской школе у шестиклассников, выявило общее - больше половины детей обладают допустимым уровнем социальной компетентности, недопустимый уровень не выявлен; и отличительное – в англоязычных странах добавляется оптимальный уровень развития социальной компетентности, более выраженный у школьников Австралии (28,6%) и менее сформированный у школьников США (17,5%).

Также мы рассмотрели коэффициент социальной компетентности по отдельным субшкалам. (Гистограмма 3)

Гистограмма 3



Согласно интерпретации результатов методики А.М. Прихожан, коэффициент социальной компетентности может находиться в интервале от -1 до + 1 и имеет следующую градацию:

0-0,5 – социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив).

0,6-0,75 – подросток по уровню социальной компетентности несколько опережает своих сверстников.

0,76-1 – подросток существенно опережает своих сверстников по уровню социальной компетентности, что может свидетельствовать о чрезмерно быстром взрослении как неблагоприятной тенденции развития, а при изучении самооценке о ее нереалистично-завышенном характере.

0-(-0,5) – социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив).

(-0,6)-(-0,75) – отставание в развитии социальной компетентности.

(-0,76)-(-1) – существенное отставание в развитии социальной компетентности.

Из гистограммы следует, что социальная компетентность подростков в шестых классах соответствует их хронологическому возрасту с тенденцией на опережение по некоторым параметрам.

Сравнение результатов сформированности социальной компетентности по субшкалам, полученных в исследуемых странах, показало заметное превышение по отдельным параметрам, таким как коммуникативные навыки, организованность и развитие произвольности, и подтвердило наши предположения о возможности заимствования и адаптации опыта развития социальной компетентности в школах США и Австралии в отечественной педагогике.

**Вырабатывая рекомендации, мы исходили из того,** что работа по развитию социальной компетентности подростков в школе ориентирована на личностно-деятельностный и диалогический подход. Личностно-деятельностный подход характеризуется необходимостью приобретения самой личностью знания в социальном контексте. Для реализации данного подхода в работе по развитию социальной компетентности младших подростков требуется: культивирование собственной позиции ребенка в различных ситуациях; постановка ребенка в ситуации выбора; обращение к личностным смыслам подростков в социальной деятельности; ориентация на особенности возрастного развития подростка.

Основой диалогического подхода является смещение авторитарного воздействия в сторону диалогического, стимулирующего собственную позицию обучающегося. Диалогическое взаимодействие предполагает отношения равноправия и взаимного признания субъектов. Диалогическое взаимодействие является признаком социально-компетентного поведения, и в то же время является условием его формирования путем включения подростка в диалог. Социальные умения и навыки формируются в непосредственном опыте подростка. Для социальной компетентности важен опыт активного социального взаимодействия. Поэтому для развития

социальной компетентности важно использовать системный подход, объединив всех субъектов социализации.

В технологическом блоке модели развития социальной компетентности младших подростков мы определяем четыре пути развития: учебный процесс, воспитательная работа (внеурочная деятельность), дополнительное образование и работа с родителями.

В рекомендациях мы предлагаем три педагогические технологии, которые решают (на наш взгляд) проблемы развития социальной компетентности младших подростков наиболее оптимально. Это проектные, игровые и групповые технологии. В таблице 4 указаны преимущества данных технологий

Таблица 4

Педагогические технологии, используемые в работе учителя по развитию социальной компетентности младших подростков

Педагогические технологии	Основные преимущества технологии
Игровые технологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– установление позитивной взаимосвязи между членами группы; формирование определённых умений и навыков, необходимые для практической деятельности;</li> <li>– необходимость индивидуального вклада в результат учения;</li> <li>– непосредственное взаимодействие обучающихся, оказание взаимопомощи, как в интеллектуальном, так и в эмоционально-личностном плане;</li> <li>– наличие достаточно развитых коммуникативных и навыков.</li> </ul>
Групповые технологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– самостоятельно или с помощью учителя устанавливаются нормы общения и взаимодействия в малых группах, выбираются направления работы и средства для решения общей задачи;</li> <li>– формируется умение видеть позицию другого, оценивать её, принимать или не принимать, соглашаться или оспаривать, иметь собственную точку зрения, отличать её от другой, уметь её отстаивать;</li> <li>– возможность чувствовать себя раскованно,</li> </ul>

	<p>работать в индивидуальном темпе;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;</li> <li>– формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей.</li> </ul>
Проектные технологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотивация учебной деятельности,</li> <li>– создание ситуации успеха,</li> <li>– создание обстановки, вызывающей положительные эмоции,</li> <li>– организация положительных эмоций в общении «учитель – ученик – учитель»,</li> <li>– организация самоанализа собственной деятельности.</li> </ul>

*Групповая учебная работа.* Именно групповая работа и взаимодействие самих обучающихся в ней является эффективным способом развития социальной компетентности обучаемого, его способности быть лидером или ведомым, реализовывать свои цели в группе. Совместная деятельность вырабатывает у обучающихся необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными.

Формирование социальной компетентности невозможно вне общения с окружающими людьми, без их помощи. Современные исследования указывают на то, что учебное сотрудничество признаётся ведущим для развития личности школьника.

Вербальная форма рефлексии предполагает:

- припоминание определенной ситуации и вычленение в ней отдельных элементов;
- рассмотрение содержания смысловорческой деятельности и определение его границ;
- выявление способ деятельности;
- выявление имеющихся или назревающих противоречий;
- формулирование вопросов, обращенных к себе, и ответов на них;
- нравственная оценка действий, мыслей, чувств, эмоций в данной ситуации и формулирование ее в вербальной форме;

- формулирование выводов, экстраполяция их на аналогичные ситуации, выработка алгоритма внутренней деятельности в аналогичных ситуациях;
- выработка обобщенного способа или образца внутренней деятельности.

Эмоционально-образная рефлексия предполагает:

- припоминание ситуации, ее общего эмоционального фона;
- припоминание эмоциональных состояний на различных этапах ситуации, представление эмоциональных состояний в виде образных аналогов, выстраивание их в определенной последовательности;
- создание целостного эмоционально окрашенного образа ситуации;
- выводы относительно сохранения или изменения эмоционального фона в аналогичных ситуациях, возникновение которых возможно в будущем.

Чаще всего эти две формы рефлексии сочетаются, хотя одна из них является преобладающей. Таким образом, самопознание является необходимой частью смысловой деятельности, которая направлена к поиску и нахождению уникальных смыслов, скрытых в каждой жизненной ситуации.

В качестве примера мы предлагаем на уроке и во внеурочной деятельности по английскому языку использовать следующую страноведческую литературу, содержащую не только текстовую информацию, но и задания для выполнения обучающимися:

- «Let me tell you all about Russia» (Virginia Evans, Olga Afanasyeva, Express Publishing – Centercom, 2005);
- «Timesaver British History Highlights» (Bill Bowler, Lesley Thompson, Scholastic – 2008);
- «English all year around» (БАО-ПРЕСС, РИПОЛ КЛАССИК, Москва – 2005).

В своей урочной работе учитель может использовать реалии. Реалии (или, как их ещё называют, аутентичные материалы) – это любой материал, где представлен английский язык. Это то, что можно слышать и видеть: театральные программки, газеты, журналы, стихи, песни, брошюры, меню, фильмы и видео. Поскольку такие материалы не созданы под образовательные программы школ учителя очень осторожно должны

выбирать материал, подходящий уровню и интересам обучающихся, а главное, определять, какие задания можно будет сделать с ним.

Так, например, при изучении тем о многонациональности США, истории Америки, городах и их достопримечательностях, СМИ на уроках используются Конституция Америки, Билль о правах (разумеется, фрагментарно). В конце урока ученики с помощью учителя проводят параллель между полученной информацией о США и своей страной.

*Организация проектной деятельности.* Воспитание дисциплины проектной деятельности формирует также умение работать в коллективе, чувство ответственности за принимаемое решение, установки на позитивную социальную деятельность. Ответственность является основой для развития социальной компетентности. С формированием ответственности тесно связано развитие воли и произвольности поведения, сознательное целеполагание, которое является обязательным в проективной деятельности.

Примеры проектов предлагаем следующие: «Сравнительная характеристика свадебных традиций русских и английских монархов» (очень трудоёмкая работа, которую ведёт группа обучающихся в течение учебного года);

«Образы животных в русских и английских народных сказках» (очень трудоёмкая работа, которую ведёт группа обучающихся в течение учебного года); «У нас много общего» (внешность известных людей России и англоговорящих стран), «Наше кольцо дружбы» (диалог культур), «Американская семья» (стереотипы), «Море волнуется...Раз!» (экологическое направление).

Работа по формированию межкультурной коммуникации *во время внеурочной деятельности* обучающихся может включать в себя:

- подготовку и участие в конкурсе чтецов стихотворений на английском языке (помимо развития артистических данных, знакомства с новым лексико-грамматическим материалом, обучающиеся приобретают знания культурологического характера – имя автора, краткая биография, эпоха, в

которую жил и творил, отношение к его творчеству современников автора и людей нашего времени);

- подготовку и участие в конкурсе в номинации «Перевод стихотворения на русский язык» - обучающиеся знакомятся с реалиями другой страны, приобретают способность перевода реалий чужой культуры на русский язык; получают представление об образе мыслей людей иной культуры (ценности, которыми они руководствуются; особенности менталитета);
- проведение внеклассных мероприятий, направленных на формирование социокультурной и лингвострановедческой компетенций (конкурс «Весёлые шифровальщики», включающий задания на установление соответствий между английскими и русскими пословицами и поговорками, развивает логическое мышление, расширяет кругозор, даёт лингвострановедческие знания, показывает особенности менталитета людей из англоговорящих стран; викторина «Знаменитые люди» знакомит с жизнью и творчеством известных россиян, англичан, американцев, способствует развитию лингвистической догадки, активизирует страноведческие знания, знакомит с блоком культурологических знаний и т.п.);
- просмотр и обсуждение видеоматериалов во внеурочное время, использование отрывков в течение урока (Английский для детей. Э. Вакс, «Занимательный видеословарь»; «Muzzy in Gondoland» (обучающий мультфильм); «Рождество в Диснейленде» (научно-популярный фильм о том, как готовятся к празднованию Рождества в Диснейленде); «Все об Америке. Вашингтон» (научно-популярный фильм); «Все об Америке. Нью-Йорк» (Научно-популярный фильм) и т.д.);

Ещё одним средством обучения аспектам межкультурной коммуникации является *массово-информационное воздействие*. Речь идёт не только о каналах доступа к информации, но и о новых типах носителей этой информации, которые стремительно проникают в самые обыденные, до нынешнего момента консервативные условия их использования. Огромную роль играет Интернет, размывая границы и предоставляя обучающимся возможность общаться не только с представителями культуры своей страны,

но и стран изучаемого языка. Таким образом, знания, приобретённые на уроке и во внеурочной деятельности, будут находить практическое применение в реальных ситуациях общения, тем самым способствуя развитию умений и навыков к ведению диалога культур и развитию способностей к межкультурной коммуникации.

В межкультурной коммуникации очень важен принцип защиты одной культуры от тотального воздействия другой. Любой культуре важно не допустить собственного размывания в результате чужеродного агрессивного культурного воздействия. Здесь следует придерживаться идеи сотрудничества культур, принимая во внимание только положительную сторону такого неагрессивного воздействия – образовательную и познавательную. Именно в таком образовательном ключе массово-информационное воздействие ценно при обучении структуре и содержания лингвокультуры.

Оценить сформированность социокультурной компетентности можно по следующим показателям: сформированность коммуникативно-речевых умений обучающихся; умение работать с основными типами справочной и учебно-справочной страноведческой литературы; умение собирать, систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию, готовность представлять свою страну и её культуру; познавательная самостоятельность; мотивация к учебно-познавательной деятельности.

Таблица 5

## Сформированность социокультурной компетентности

<p>Умение работать с основными типами справочной и учебно-справочной страноведческой литературы.</p>	<p>Сюда входит также умение использовать полученные данные в учебной деятельности и лично-познавательных целях.</p>	<p>Программа наблюдения за учащимися «Оценка сформированности умения работать со справочной литературой» (составленная по материалам комплекса требований к умениям учащихся работать с новой информацией и создавать собственную информацию Е. Н. Солововой)</p>
--	---	---

<b>Наименование показателя</b>	<b>Используемая методика</b>
<p><u>Сформированность коммуникативно-речевых умений учащихся.</u></p>	<p>Оцениваются следующие параметры:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Способность к коммуникативному взаимодействию</li> <li>✓ Фонетическое оформление речи (произношение отдельных звуков, интонационная правильность оформления предложения, ударения)</li> <li>✓ Языковая корректность речи</li> <li>✓ Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи (точность выполнения задания)</li> </ul> <p>Карта экспертной оценки сформированности коммуникативно-речевых умений говорения с использованием методики, разработанной в научно-исследовательском центре «Еврошкола» (интерпретация Е. Н. Солововой)</p>

Умение собирать, систематизировать и интерпретировать <u>культуроведческую</u> информацию.	Это умение предполагает использование разнообразной информационно-справочной литературы (включая сайты <u>Интернета</u> и электронную справочную литературу), газетно-журнальные материалы, художественную литературу.	Анкета, разработанная на основе программных требований к <u>сформированности</u> социокультурной компетенции в углублённых классах В. В. Сафоновой и методики П. И. Третьякова «Состояние и уровень <u>сформированности</u> <u>общеучебных</u> умений и навыков у учащихся на учебном занятии»
Готовность представлять свою страну и её культуру.		Экспресс-скрининг готовности представлять свою страну и её культуру (в основе – показатели, выявленные В. В. Сафоновой)

На основе этих показателей выделяются уровни сформированности социокультурной компетентности обучающихся: высокий, оптимальный, допустимый, недопустимый.

Далее в приложениях мы предлагаем план урока «К. Колумб и индейцы Аравак» (Бэнкс, Себеста) (Приложение 4) и технике обучения рефлексивному принятию решения Дж. Бэнкса (Приложение 5).

## **Выводы по второй главе**

Изучение практики в России и сравнительный анализ литературы, отражающей опыт развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России, США и Австралии, позволили сделать следующие выводы: в США и Австралии сложились дидактические подходы и модели обучения, которые позволяют реализовывать идею развития межкультурного диалога, школы нацелены на создание мультикультурной среды, отражающей модель общества, признается важность совместного обучения в одном коллективе детей — представителей всех слоев общества, для того, чтобы обучающиеся получили навыки жизни в многонациональном государстве.

Открытость России мировому сообществу и являющаяся следствием этого интернационализация всех сфер повседневной жизни общества вызвали изменения в образовательной политике и побудили к созданию поликультурной образовательной школьной среды, где должны учитываться культурные и воспитательные интересы разных национальных и этнических групп.

Были выявлены общее и отличительное в использовании средств МКК в развитии социальной компетентности в школах России и в школах США и Австралии. Общим в школьном образовании России и зарубежных стран является применение следующих возможности МКК: в школьные учебные планы разных предметов включаются социокультурный компонент; стимулируется процедура самооценки, рефлексии и критики через организацию презентаций, защиты результатов, достижений, формирование Портфолио с учетом межкультурного понимания; отражение многообразия культурных взглядов народов, наций в школьной жизни (фольклорные праздники, выпускаются школьные газеты и т.п.).

Существенными отличиями от российской школы в использование средств межкультурного взаимодействия школами США и Австралии в развитии социальной компетентности являются: организации школьных встреч с представителями разных культур, которые сообщают добавочную информацию о своей профессии, жизненном опыте; обучающиеся на практике имеют возможность увидеть и проанализировать опыт и умения людей из различных культур; целенаправленное обучение коммуникативным умениям путем создания таких условий, когда в учебной и внеучебной деятельности взаимодействуют все школьники, с учетом их языка, культурных знаний, индивидуальных особенностей и способностей (межкультурные тренинги); наработка коммуникативных умений и навыков путем проведения межкультурного тренинга, кейс-стади, диалогов on-line.

Нами было отмечено, что в российской действительности в недостаточной мере используются, либо не используются вовсе некоторые методы МКК, являющиеся эффективными в зарубежных школах. В отечественных школах пока не сложилась практика расширения пространства социального взаимодействия и общения путем организации школьных встреч с представителями разных культур, мало уделяется внимание методу межкультурного тренинга, кейс-стади, диалогов on-line.

Для уточнения нашего предположения было проведена диагностика уровня социальной компетентности школьников в шестых классах МБАОУ «Лицей №7» и интернет-опрос обучающихся соответствующего возраста в США и Австралии, итоги исследования подтвердили необходимость разработки специальной программы.

В ходе работы над диссертацией была разработана и апробирована программа развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации, включающая педагогические задачи, принципы и условия, определяющие деятельность педагога и ее результат – социальную компетентность обучающихся; эффективные средства, формы, методы МКК. Выявлены и обоснованы условия для эффективного

педагогического сопровождения развития социальной компетентности обучающихся средствами МКК.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В магистерской диссертации показаны пути решения научной проблемы, вызванной необходимостью формулировки новой системы идей, воспитания и обучения с учетом многокультурности и многоэтничности состава социума и отсутствием соответствующего обобщённого педагогического знания и опыта России и ряда англоязычных стран (США и Австралии).

Актуальность данной проблемы связана с тем, что сегодня в условиях возросшей миграционной активности народов ближнего и дальнего зарубежья необходимо подготовить обучающихся ко вхождению поликультурную социальную среду; значимость подросткового возраста для развития социальной компетентности трудно переоценить в силу стремления подростков приобщиться к делам взрослых, самовыразиться и самоутвердиться в совместной деятельности, реализовать свои способности, проявить себя в разных социальных ролях; недостаточно разработанным вопросом развития социальной компетентности в системе среднего образования, где не в полной мере осознается и используется педагогический потенциал межкультурной коммуникации, способствующей развитию социальной компетентности обучающихся.

Основная идея исследования заключалась в том, что результаты изучения и сравнительного анализа состояния и особенностей развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации в России, США и Австралии могут стать источником обогащения отечественной педагогической культуры, выявить потенциал использования межкультурной коммуникации для социального развития подрастающего поколения.

В ходе работы с источниками, литературой и интернет-ресурсами были определены и конкретизированы сущность и содержание социальной компетентности обучающихся в России, США и Австралии: **социальная компетентность обучающегося** — это личностное, интегративное, формируемое на основе общей культуры человека качество, проявляющееся в

адекватности и эффективности решения задач в разнообразных ситуациях общения и социального взаимодействия, в соответствии с принятыми в социуме нормами.

Сравнительный анализ образовательных систем разных стран позволил выявить общее и особенное в развитии социальной компетентности обучающихся. **Общим** является следующее: признание интегрированности и многомерности понятия, включающего знания, умения, навыки и способности к адаптации в социальной среде, отражающие мотивацию, ценности и опыт, позволяющие эффективно взаимодействовать в обществе; выделение особой значимости подросткового возраста для становления и развития основных компонентов социальной компетентности, таких как самоосознание, саморегуляция, навыки межличностных отношений, сотрудничества, социальная осознанность, направленность на успех; направленность на культурно-значимое обучение как решение проблемы широкого круга культур и субкультур, представленных в обществе. **Особенное** в развитии социальной компетентности обучающихся представлено - **в России**: направленностью на массовое получение высшего образования (перегруженность академическими знаниями, с отрывом от практической деятельности), низким уровнем профориентирования и стимулирования трудовой активности подрастающего поколения; недостаточное использование проблемного обучения для развития навыков поведения в различных жизненных ситуациях, преодоления трудностей в социальном взаимодействии, включая коммуникации межкультурного характера; преобладающей ориентацией на коллективизм, зачастую приводящей к подавлению инициативности; **в США**: гибкостью и адаптированностью к потребностям общества; ориентацией на то, что человек с любыми способностями всегда найдет свое место в жизни; нацеленностью на индивидуализм, самоуверенность, независимость, инициативность, предприимчивость, способность сочувствовать, помогать, работать в команде; повышенной значимостью межкультурного обучения;

стимулированием трудовой деятельности и широким спектром профессиональной подготовки; **в Австралии:** индивидуальным подходом к каждому школьнику, с целью создания ситуаций личного успеха; нацеленностью на дружеское взаимодействие, разрешение конфликтов и эмоциональных переживаний социально приемлемым способом; высокой значимостью самоуважения, уверенности в будущем; приоритетом межкультурного понимания, командной работе, поддержкой раннего приобщения к трудовой деятельности, самостоятельности, помощи другим.

Определение сущности и содержания социальной компетентности обучающихся, выявление общего и особенного в развитии данной компетентности в разных странах подтвердило верность нашего предположения о том, что результаты данного исследования могут принести пользу отечественной педагогике, заполняя обнаруженные пробелы в развитии социальной компетентности. Такими существенными недочетами, согласно проведенному анализу, является недостаточное использование потенциала межкультурной коммуникации, проблемного обучения и стимулирования трудовой активности подростков.

Сопоставив опыт применения возможностей межкультурной коммуникации в развитии социальной компетентности школьников в России с практическим применением аналогичных средств в школах США и Австралии, описанном в литературе и интернет-ресурсах, мы выявили **общее:** в школьные учебные планы разных предметов включаются социокультурный компонент; стимулируется процедура самооценки, рефлексии и критики через организацию презентаций, защиты результатов, достижений, формирование Портфолио с учетом межкультурного понимания; отражение многообразия культурных взглядов народов, наций в школьной жизни (фольклорные праздники, выпускаются школьные газеты и т.п.); и **отличительное:** организации школьных встреч с представителями разных культур; целенаправленное обучение коммуникативным умениям путем создания таких условий, когда в учебной и внеучебной деятельности

взаимодействуют все школьники, с учетом их языка, культурных знаний, индивидуальных особенностей и способностей (межкультурные тренинги); наработка коммуникативных умений и навыков путем проведения межкультурного тренинга, кейс-стади, диалогов on-line.

Нами было отмечено, что в российской действительности в недостаточной мере используются, либо не используются вовсе некоторые методы МКК, являющиеся эффективными в зарубежных школах, такие как: расширение пространства социального взаимодействия и общения путем организации школьных встреч с представителями разных культур; методы межкультурного тренинга, кейс-стади, диалогов on-line.

Для уточнения нашего предположения было проведена диагностика уровня социальной компетентности школьников в шестых классах МБАОУ «Лицей №7» и интернет-опрос обучающихся 12-13 лет в США и Австралии, итоги исследования подтвердили необходимость разработки специальной программы.

В ходе работы над диссертацией была разработана и апробирована программа развития социальной компетентности обучающихся средствами межкультурной коммуникации, включающая педагогические задачи, принципы и условия, определяющие деятельность педагога и ее результат – социальную компетентность обучающихся; эффективные средства, формы, методы МКК; диагностический инструментарий, позволяющий исследовать динамику развития выделенных показателей социальной компетентности обучающихся. Выявлены и обоснованы условия для эффективного педагогического сопровождения развития социальной компетентности обучающихся средствами МКК.

В данной диссертации было выявлена и обоснована необходимость изучения и включения успешных, эффективных практик обучения и воспитания в условиях многонациональности, поликультурности зарубежных стран в образовательную среду России.

Следовательно, обращение к успешному опыту развития социальной компетентности школьников средствами межкультурной коммуникации в зарубежных странах является вполне обоснованным и перспективным в плане обогащения отечественной педагогической науки.

Работа не может претендовать на единственность решения исследуемой проблемы, но обозначает пути и методы модернизации школьного образования в России. Выводы и положения настоящей работы могут быть использованы для успешного развития социальной компетентности подрастающего поколения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Австралия и Новая Зеландия: Лингвострановедческий словарь / Под общим руководством В. В. Ощепковой, А. С. Петриковской. - М.: Русский язык, 1999. – 211 с.
2. Американский характер: очерки культуры США / АН СССР. Науч. совет по истории мировой культуры. Комиссия по культуре США и Канады: ред. кол.: О. Э. Туганова отв. ред. и др. — М.: Наука, 1991. – 381 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев /Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1980. Т. 1-2.
4. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теор. подходы: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по спец. «психология» / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. - М.: Аспект-Пресс, 2002. - 286 с.
5. Арндт Х. Хайдеггеру - восемьдесят лет / Х. Арндт // Вопросы философии. - М., 1998. - №1. - С. 126-134.
6. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. — М.: Смысл; Академия, 2002. — 416 с.
7. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения. Автореферат дис. ... докт. пед наук. М. 1997. - 41 с.
8. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая // Субъект и социальная компетентность личности: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Брушлинского. - М.: ИП РАН, 1995. - С. 24.
9. Белова С.В. Диалог - основа профессии педагога: учеб.-метод. пособие / С.В. Белова. - М.: АПКиПРО, 2002. - 148 с.
10. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Л.В. Бендова. -М., 2006.-26 с.
11. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
12. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие / И.Л. Бим. / Обнинск: Титул, 2001.-48 с.

13. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М.Бим- Бад, А.В. Петровский // Педагогика. - 1996. - № 1. - С. 21-35.
14. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. - 2-е изд. - М.: изд-во УРАО, 1998. - 116 с.
15. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные педагогические труды / А.А. Бодалев. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд-во Моск. психол.- соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. - 320 с.
16. Божович Л. И. Этапы формирования личности – в онтогенезе / Л.И. Божович // Психология развития. — СПб., 2001. — С. 65-89.
17. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. — №10. – с. 8-14.
18. Борисова Л.М. «History and mystery of the English words», Москва «Просвещение» - 1993.
19. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество, Московский городской психолого-педагогический университет. № 4. 2012. С.53-63.
20. Брезгина О.В. Формирование компетенций межкультурного общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Брезгина. — М, 2005. - 195 с.
21. Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. - М., 1997. —340 с. 35.
22. Буланкина Н.Е. Культурное самоопределение личности в полиязыковом образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.Е. Буланкина; НИПКиПРО. - М.: Изд-во АПКИПРО, 2003. - 46 с.
23. Бунакова Т.А. Педагогические условия формирования социально- значимых качеств личности студентов в процессе межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Бунакова. — Кострома, 2006.-146 с.
24. Бэнкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. Вып. 4. — М.: Инноватор, 1996.
25. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность - модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. - М.: Педагогика, 1990. — 196 с.

26. Валеева Р.А. Концепция воспитания Януша Корчака и проблемы современного воспитания / Р.А. Валеева // Демократическая школа. — 2006. - №2. – С. 107-129.
27. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высш. шк., 1991. - 207 с.
28. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973.
29. Веселкова Н.В. Социальная компетентность взросления / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. — 290 с.
30. Веселова В. В. Американская школа: ценности образования (1960-1990-е годы): монография / В. В. Веселова. - М.: изд-во «Витязь», 1999. — 144 с.
31. Веселова В. В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания / В. В. Веселова // Педагогика. — 1999. - №8. – С. 91-99.
32. Волкова А. А. Система школьного образования Австралии и других англоязычных стран: авт. программа спецкурса / А. А. Волкова. - Новосибирск: НГПУ, 2003. – 38 с
33. Волков, А. А. Австралия. Воспитание гражданина: [В сред, шк.] / А. А. Волков // Гуманитарное образование в Сибири. — Новосибирск, 2000. — С. 88-91.
34. Воскресенская, Н. М. Образование и многообразие культур / Н. М. Воскресенская // Педагогика. - 2000. - № 2. - С. 105-107.
35. Воронина И.А. Влияние семьи на экономическую социализацию подрастающего поколения в России и зарубежных странах // Социализация, адаптация и межкультурная коммуникация подрастающих поколений в России и за рубежом. Проблемы, поиски, решения: материалы четвертой региональной науч.-практич.конф. Красноярск, 17-18 ноября 2015 / отв.ред. В. И. Петрищев. Красноярск, 2015. С. 101.
36. Воронина И.А. Педагогические условия реализации компетентного подхода в современной школе // Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире: материалы VI международной науч.-практич. конф. Красноярск, 22-23 апреля 2016 г. / отв. ред. В. И. Петрищев. Красноярск, 2016. С. 217.

37. Воронина И.А. Социализация учащихся в образовательной среде семьи и школы // Адаптация мигрантов и социализация коренной молодежи в поликультурном образовательном пространстве России и зарубежных стран: материалы Пятой региональной науч.-практич. конф. Красноярск, 17-18 ноября 2016 г. / отв. ред. В. И. Петрищев. Красноярск, 2016. С. 80.
38. Воронина И.А. Развитие социальной компетентности учащихся средствами межкультурной коммуникации в России // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный форум// Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире: материалы VII Международной научно-практической конференции. Красноярск, 28–29 апреля 2017 г. / отв. ред. В.И. Петрищев;– Красноярск, 2017
39. Воронина Г.И. Программы общеобразовательных учреждений. Немецкий язык, 10—11 классы. / Г.И. Воронина. - М.: Просвещение, 2006. — 92 с.
40. Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии. / под ред. Н.В. Щурковой. - М.: Новая шк., 1998. - 171 с.
41. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. - М.: Академия, 2005. - 336 с.
42. Вульфсон, Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков: учебное пособие / Б. Л. Вульфсон. — М.: изд-во Московского психолого-социального института, 2006. — 235 с.
43. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. - М.: изд-во УРАО, 2003. -232 с.
44. Выготский Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выготский. / 5-е изд., испр., -М.: Лабиринт, 1999. - 351 с.
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
46. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6т. Т. 4. М., 1984. С. 223.
47. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие / Е.О. Галицких. — М.: Акад. Проект, 2004. - 240 с.
48. Гарова, В. Австралия: традиции обучения / В. Гарова // Учитель. — 2000. № 2. — С. 77-82.

49. Геворкян, М. Л. Педагогические основы развития мигрантской педагогики в России и США / М. Л. Геворкян. - Ростов н/Д., 2001. - 176 с.
50. Гершунский, Б. С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия: Опыт экспертного исследования российского и американского менталитетов / Б. С. Гершунский. - М.: Флинта, 1999. - 604 с.
51. Гессен С.И. Пед. соч. [Текст]: в 2 т. / С. И. Гессен, М. В. Богуславский, О.Е. Осовский; сост., авт. вступ. ст. и ред. Е. Г. Осовский. Саранск, 2001. Т. 1.
52. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое / Н.Ф.Голованова // Педагогика. - 1998. - №5. - С. 42-45.
53. Головинская Е.В. Воспитание толерантности подростков в процессе межкультурного общения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Головинская. - СПб, 2005. - 198 с.
54. Грасс Т.П. Что же влияет на процесс ресоциализации детей мигрантов в Красноярском крае / Петрищев В.И., Петрищева Г.П.// Сибирский педагогический журнал. 2013. №6. С.19-23.
55. Грейдина Н.Л. Основы системной концепции коммуникативно-культурного взаимодействия (теоретико-экспериментальное исследование) (1999).
56. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов. / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.
57. Гузеев В.В. Групповое обучение / В.В. Гузеев // Директор школы. - 1996.-№ 5.-С. 61-70.
58. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
59. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика / И.Д. Демакова. - М.: Новый учебник, 2003. — 256 с. — (Библиотека Федеральной программы развития образования).
60. Джуринский, А. Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Джуринский. - М.: Гардарики, 2008. - 383 с.
61. Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. — М.: Сфера, 2007.

62. Джури́нский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джури́нский. -М.: Academia, 2008. - 304 с.
63. Джури́нский, А. Н. Модернизация образования и воспитания в США / А. Н. Джури́нский. - М.: изд-во УРАО, 2000. - 96 с.
64. Джури́нский, А. Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: монография / А. Н. Джури́нский. — М.: Прометей, 2006. - 160 с.
65. Дополнительное образование детей: вопросы и ответы: учеб. пособие для системы повышения квалификации работников образоват. учреждений / Моск. ин-т открытого образования. - М.: Шк. кн., 2008. — 264 с. - (Серия: «Педагогика дополнительного образования детей»).
66. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В.К. Дьяченко. - М.: Народ, образование, 2004. — 352 с.
67. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений: в 3 ч. - М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001. - 64 с.
68. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. - СПб.: КАРО, 2005. - 352 с.
69. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И.И. Зарецкая. -М.: Сентябрь, 2002. - 160 с.
70. Зарипова Е.И. Становление социальной компетентности школьника в условиях региональной образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13:00.01/ Е.И. Зарипова. - Омск, 2005. - 215 с.
71. Земцова Е.В. Социальная компетентность студента как многомерный объект оценивания (интегративный подход): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования / Е.В. Земцова: - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов: - М., 2007. - 26 с.
72. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.. Авторская- версия / ИА.Зимняя. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 87 с. - (Труды, методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»),

73. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя.// Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34-42.
74. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя. // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 4 мая. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
75. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2001.-384 с.
76. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность, как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. — М.; Уфа, 2005. - Кн. 2.- с. 8.
77. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. дис. ... док. псих, наук: 19.00.07/ Н.В. Калинина. - Самара, 2006. - 47 с.
78. Кларина Л.М. Как освоиться в этом мире: обращение к опыту Януша Корчака / Л.М. Кларина // Демократическая школа. — 2006. — №2. — С. 137-145.
79. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
80. Кон И. С. Психология ранней юности. - М., 1989.
81. Кон И. С. Ребенок и общество. - М, 1988.
82. Кон И. С. Социология личности. - М., 1967.
83. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. - М.: Прогресс, 1983. - 253 с.
84. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
85. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. - М.: Знание, 1975.- 64 с.
86. Лукьянова И.И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков / И.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. - 2001. - № 4. - С. 41-47.
87. Малькова, З. А. Особенности общеобразовательной школы США: К-12. Двенадцатилетняя американская школа: организация и особенности учебно-

- воспитательной деятельности, их результаты / З. А. Малькова. — М.: Институт теории образования и педагогики, 2000. — 54 с.
88. Майор Ф. Наука и образование на пороге третьего тысячелетия / Ф. Майор // Наука и жизнь. - 1999. - №8. - С. 5.
89. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Доклады, статьи, философские заметки. / Составление и предисловие Ю.П.Сенокосова. - Москва: "Прогресс", 416с., 1992.
90. Мамардашвили М. Необходимость себя: введение в философию: докл., статьи, филос. заметки / М. Мамардашвили; под общ. ред. Ю.П. Сенокосова. — М.: Лабиринт, 1996. — 432 с.
91. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. - 312 с.
92. Международная стандартная классификация образования. Действующая редакция принята Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 2011.
93. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. - 2006. - № 3. - С. 57-61.
94. Морозова, С. Социальное общение: в чём суть? Из опыта гражданского образования в школах США и возможности его применения в России / С. Морозова // Учитель. - 2000. - № 2. - С. 27-29.
95. Мудрик А.В. Социализация и воспитание / А.В.Мудрик. - М.: Сентябрь, 1997.-96 с.
96. Мясищев В.Н. Психология отношений: избр. психол. труды / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998.-363 с.
97. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века /Жак Делор// Издательство ЮНЕСКО. 1996.
98. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. — М.: Пед. об-о России, 2000. - 304 с.
99. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. — М.: Эгвес, 2008.- 136 с.
100. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка — М.: МГЛУ, 2003. — 256 с.

101. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. М., 2005.
102. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю.Шведовой. - М.: Рус. яз., 1990. - 921 с.
103. Открытое образование. - М., 2006. - 184 с. - (Новые ценности образования; вып. 3 (27).
104. Отчет по результатам самообследования в МАОУ «Лицей № 7» 2016 г. //режим доступа: <http://lyceum7.ru/entry?id=269>
105. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 2000. — 176 с.
106. Петрищев В.И. Социализация и интеграция школьников-мигрантов в американских школах в XXI веке // Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире: материалы VI международной науч.-практич.конф. Красноярск, 22-23 апреля 2016 г. / отв.ред. В. И. Петрищев. Красноярск, 2016. с. 110-115.
107. Петрищев В.И. Социализация школьной молодежи в развитых англоязычных странах. История и современность: монография. – Красноярск, 2010. – 396 с.
108. Петрищев В.И. Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран). Красноярск. 2011.-в соавторстве.
109. Петрищев, В. И. США: взаимодействие общины и школы. Критический анализ / В. И. Петрищев. - Красноярск: изд-во Красноярск, ун-та, 1995. - 111 с.
110. Петрищев В.И., Грасс Т.П., Полукаров Д.В. Культура предпринимательства в понимании российской и западной школьной молодежи // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2011. Т. 8. № 4. С. 42.
111. Петрищев В.И. К вопросу об ориентации американской школьной молодежи на бизнес// *Materialy VII miedzynarodowej Naukowi-Praktycznej Konferencji*” *Perspektywiczne Opracowania Sa Nauka I Technikami. 2011. Listopada 2011 roku. V.29. Przemysl. Praha. С. 65-68.*

112. Полат Е.С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2001. - №5. — С. 27.
113. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 1. - С. 4-11.
114. Полат Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. - М.: Владос, 1998. - 192 с.
115. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. — М.: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с.
116. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. - 396 с.
117. Равен Дж. Компетентность, образование и прогрессивное общество / Дж. Равен // Психология обучения. — 2006: - № 6. - С. 32-35.
118. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. — №4.-С. 15.
119. Савченко Г.А. Развитие коммуникативных навыков на уроках немецкого языка / Г.А. Савченко, Н.Н. Ковтун. - Волгоград: Панорама, 2006. — 64 с.
120. Садохин, А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие для вузов / А. П. Садохин. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 271 с.
121. 119. Самнер У. Народные обычаи: исследование социологического значения обычаев, манер, привычек, нравов и этики [Электронный ресурс] / У. Самнер. - М., 2009. — Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/rubezh/msg/155116.html>
122. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А.Слостенина. М.:Издательский центр "Академия", 2002. 455 стр.
123. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / П.В. Степанов; под ред. Л.И. Новиковой. - М.: АПКИПРО, 2003.-84 с.
124. Сухих И. Спасительное недовольство собою. Социум. М. 1993. № 25. с. 88-91.
125. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация - 2-е изд., дораб. / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Изд-во МГУ, 2004. - 352 с. - (Классический университетский учебник).

126. Тимашева, О. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / О. В. Тимашева. - М.: изд-во УРАО, 2004. - 192 с.
127. Тишков, В. А. Коренное население Северной Америки в современном мире / В. А. Тишков, В. П. Алексеев и др. / Отв. ред. В. А. Тишков; АПН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. - М.: Наука, 1990. — 396 с.
128. Уваров А.Ю. Кооперация в обучении: Групповая работа / А.Ю. Уваров. - М.: МИРОС, 2006. - 223 с.
129. Учурова С.А. Социальная компетентность: определение сущности и поиск путей развития / С.А.Учурова // Известия Уральского отделения Российской академии образования. Образование и наука. - Приложение № 2 (6).- 2007.-С. 105-112.
130. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.
131. Формирование толерантной личности в полиэтнической образова-тельной среде: учебное пособие / В. Н. Гуров, Б. З. Вульф, В. Н. Галяпина и др. -М., 2004.-240 с.
132. Фрумин, И. Д. Сравнительный анализ российской и австралийской образовательных реформ / И. Д. Фрумин, Д. Чапмен // Образование в Сибири. - 1995.-№ 1.-С. 137-142
133. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингво-культуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 123 с.
134. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №.5. - С. 55-61.
135. Цируль О.В. Формирование толерантности обучающихся как фактор социализации личности: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Цируль; АПКИПРО. - М.: Изд-во АПКИПРО, 2005. - 23 с.
136. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. - Томск: Пеленг, 1993.-268 с.
137. Чечель И.Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. — 1998. - №3. - С. 11-16.

138. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика. - 1997. — № 2. — С. 21-29.
139. Чупина О.В. Межкультурная коммуникация в системе инвариантных характеристик современного образования / О.В. Чупина // Образование и общество. - 2008. - №5. - С. 28-32.
140. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин. — М.: Междунар. пед. акад., 1995.-222 с.
141. Anderson R. C. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In Learning to read in American schools: Basal readers and content texts (pp. 373–383). Laurence Earlbaum Associates.
142. Australiancurriculum.edu.au// Режим доступа: <http://www.australiancurriculum.edu.au/> / дата обращения: 03.05.2017
143. Banks J.A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J.A.Banks & C.A.Banks (eds.) Handbook of Research on Multicultural Education (pp.3-24) New York: Macmillan, 1995.
144. Blanchett W. J., Mumford V. & Beachum F. (2005). Urban School Failure & Disproportionality in a Post-Brown Era: Benign Neglect of Students of Color's Constitutional Rights. Remedial and Special Education, 26(2), 70-81.
145. Bowler Bill, Thompson Lesley, «Timesaver British History Highlights». Scholastic – 2008.
146. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning//2015/ <http://secondaryguide.casel.org/#Definition>
147. Conrad D., & Hedin D. (1982). The impact of experiential education on adolescent development. Child and Youth Service, 4(3-4), 57-76.
148. Dusenbury L., Zadrazil J., Mart A., & Weissberg RP (2011)// State learning standards to advance social and emotional learning//Chicago, IL: CASEL — Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
149. «English all year around», БАО-ПРЕСС, РИПОЛ КЛАССИК, Москва – 2005.
150. Evans Virginia, Afanasyeva Olga, Davidenko Tatyana. Let me tell you all about Russia. Express Publishing, 2005.
151. Fetro J., Rhodes D., and Whey D. Perceived Personal and Social Competence: Development of Valid and Reliable Measures. The Health Educator/ Journal of ETA Sigma Gamma. Spring, 2010, Volume 42, Number 1.

152. Flay B.R. (2002). Positive youth development requires comprehensive health promotion programs. *American Journal of Health Behavior*, 26(6), 407-424.
153. Grant C.A., Sleeter C.T. *Turning on Learning/Five Approaches for Multicultural teaching. Plans for Race, Gender and Disability / John Wiley & Sons, Inc., 2000. — 379 p.*
154. Hall E.T. *The silent language / E.T. Hall. - Westpoint: Greenwood\*Press Publishers, 1959. - 257 p.*
155. Hickling-Hudson A., & Ahlquist, R. (2003). Contesting the curriculum in the schooling of Indigenous children in Australia and the United States: From Eurocentrism to culturally powerful pedagogies. *Comparative Education Review*, 47(1).
156. Jones L. Investigating educators' perspectives of their capacity to teach towards social competence in young children (Doctoral thesis, Australian Catholic University); - 2016// Режим доступа: <http://researchbank.acu.edu.au/theses/592> дата обращения: 03.05.2017
157. Johnston L. D., O'Malley P. M., Bachman J. G., & Schulenberg J. E. (2009). *Monitoring the Future national survey results on drug use, 1975-2008. Volume I: Secondary school students (NIH Publication No. 09-7402). Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.*
158. Johnston L. D., O'Malley P. M., Bachman J. G., & Schulenberg, J. E. (2009). *Monitoring the Future national survey results on drug use, 1975-2008. Volume J: College students and adults ages 19-50 (NIH Publication No. 09-7403). Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.*
159. Jugert G. *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung / G. Jugert, A. Rehder. - Weinheim und München: Juventa Verlag, 2004. -141 p.*
160. Linton Ralph. *The Study of Man. London, 1965, p. 91.*
161. National Statement and Plan for Language Education in Australian Schools 2005–2008. MCEETYA // режим доступа: [http://www.mceetya.edu.au/verve/\\_resources/languageeducation\\_file.pdf](http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/languageeducation_file.pdf) дата обращения: 03.05.2017
162. Nieto S. *Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. — 4th Ed. Pearson Education Inc., 2004. — 464 p.*

163. No Child Left Behind law—the 2002 update of the Elementary and Secondary Education Act—effectively scaled up the federal role in holding schools accountable for student outcomes.
164. Perso Thelma. Cultural Responsiveness and School Education with Particular Focus on Australia's First Peoples: A Review & Synthesis of the Literature //Menzies School of Health Research, 2012, с.101.
165. Rizvi F. Multiculturalism as an educational policy. Gealong: Deakin University. 1985. p 220.
166. Sarra C. Young and Black and Deadly: Strategies for Improving Outcomes for Indigenous Students. Australian College of Educators. Quality Teaching Series, 2003, paper no 5.
167. Sarra C. Cape York Leadership Institute Address. The Role of Schools in Shaping Behaviour, 2007.
168. Sleeter C.E., (Grant C.A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender (4th ed.) New York: Wiley, 2002.
169. Staton A. Q. (1989). The interface of communication and instruction: Conceptual considerations and programmatic manifestations. Communication education, 38(4), 364-372.
170. Stewart V. Becoming citizens of the world. Educational Leadership, 2007, 64(7), 8–14.
171. The Every Student Succeeds Act: An ESSA Overview// режим доступа: <http://www.edweek.org/ew/issues/every-student-succeeds-act/index.html> дата обращения: 03.05.2017
172. Tight M. (1996) Key Concepts in Adult Education and Training, London: Routledge.
173. Welsh J.A., Bierman K.L. Social Competence - Importance of social competence, Social competence deficits and peer rejection, Developmental changes and social competence// режим доступа: <http://psychology.jrank.org/pages/591/Social-Competence> дата обращения: 03.05.2017
174. What is Culture/Resources/Intercultural competence - the key competence in 21st century// режим доступа: <http://site.valenciacollege.edu/inz/toolkits/Interdisciplinary/What> is

Culture/Resources/Intercultural competence - the key competence in 21st century.pdf

175. Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education/ George H. Wood. — New York, etc., Plume,1993, XXIII. - 290 p.

Модели социальной компетентности обучающихся

Таблица 6

**Социальная компетентность обучающихся в США**

Социальная компетентность обучающихся в США					
Осно в-ные блоки	Внутриличностной		Социально - лично стно й	Межличностной	
	Самоосозна- ние	Самоуправле- ние	Отв етстве н-ное приня тие решений	Навыки взаимодей ствия	Социальная осведомлен- ность
и показатели их сформированности Структурные компоненты	Способность распознавать собственные чувства и мысли, их влияние на поведение. Оценка своих сильных и слабых сторон. Уверенность в себе, оптимизм	Способность эффективно регулировать свои эмоции, мысли, поведение, управлять импульсами, стрессами, самомотивация, направленность усилий на достижение личных, учебных и профессиональных целей.	Способность совершать конструктивный выбор адекватного поведения, основанный на этических нормах, безопасности, реалистичной оценке последствий для себя и других, нацеленность на успех, конкурентно-способность	Умение устанавливать здоровые отношения с разными людьми и группами, коммуникативные навыки, умения слушать, вести переговоры, справляться с социальным давлением, умение прийти на помощь другому человеку	Способность видеть перспективу взаимоотношений, распознавать эмоции других людей, сопереживать, понимать социальные и этические нормы поведения, терпимость к другим социальным слоям и культурам. Осознавать роль семьи, школы, общества. Знание о социальных ресурсах и поддержке

Таблица 7

**Социальная компетентность обучающихся в Австралии**

Социальная компетентность обучающихся в Австралии				
Основ-ные блоки	Личностной		Социальный	
	Самоосознание	Самоуправление	Социальная осведомленность	Социальное управление
и показатели их сформированностиСтруктурные компоненты	Способность распознавать собственные эмоции, оценивать свои личностные качества, достижения, восприятия себя как обучающегося, рефлексия	Способность адекватно выражать свои эмоции, самодисциплина, способность добиваться поставленных целей, действовать независимо и инициативно, уверенность в себе, гибкость.	Осознавать и оценивать разные точки зрения, стремление внести свой вклад в гражданское общество, осознавать и понимать чувства и отношения других людей, знать, когда нужна помощь	Способность эффективно общаться, сотрудничать, принимать решения, вести переговоры, разрешать конфликты, проявлять лидерские качества

Модель социальной компетентности обучающихся в России. Таблица 8

Социальная компетентность обучающихся			
Основные блоки	Личностный блок	Социальный блок	Интеллектуальный блок

блоков Характеристики	ответственность	и показатели их сформированных компоненты Структурные	Мотивационно-ценностный	Потребность в общении, позитивные социальные установки, стремление к социальной эффективности, понимание ценностей своей и других культур, четкая гражданская позиция и нацеленность на здоровый образ жизни	Способность критически воспринимать ценностные установки разных социальных групп, готовность понять и быть понятым, стремление к достижению успехов в учебной деятельности					
	самостоятельность									
	адаптивность									
	целеустремленность									
	креативность									
	здоровьесбережение									
	гражданственность									
	коммуникативность									
	социальное взаимодействие в									
	информационно-технологич.									
	анализ, синтез									
	сопоставление, сравнение									
	систематизация									
	принятие решений									
прогнозирование										
целесоотнесение результата с выдвигаемой										
и показатели их сформированных компоненты Структурные	Понимание общечеловеческих норм и ценностей, знания и представления о себе, своих интересах, возможностях, способность креативно действовать, адаптироваться в изменяющейся среде, сохранять индивидуальность, самостоятельно и ответственно поступать в различных ситуациях	Когнитивно-деятельностный	Знания о стилях взаимодействия, социальных ролях и навыки взаимодействия в различных социальных ситуациях, коммуникативные навыки, способность к сотрудничеству, ролевая гибкость. Способность вести здоровый образ жизни. Умение взаимодействовать в поликультурной среде, толерантность.	Способность анализировать ситуацию, прогнозировать последствия взаимодействия, принимать адекватные решения, навыки конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях, умение делать выводы из собственного опыта и наблюдаемых социальных взаимодействий.						
					Способность понимать своё состояние, собственные сильные и слабые стороны, воспринимать личностные проблемы как временные и поддающиеся изменению	Рефлексивный	Способность осознать конфликтную ситуацию, оценить приобретенный в результате разрешения конфликта опыт, эмоциональное-волевое саморегулирование, самоорганизация	Способность оценивать результаты собственной деятельности, адекватное отношение к оценкам своей личности и деятельности, получаемым от общества		
									Способность осознать конфликтную ситуацию, оценить приобретенный в результате разрешения конфликта опыт, эмоциональное-волевое саморегулирование, самоорганизация	Способность оценивать результаты собственной деятельности, адекватное отношение к оценкам своей личности и деятельности, получаемым от общества

**Шкала социальной компетентности (А.М. Прихожан)**

Шкала предназначена для подростков 11-16 лет, позволяет выявить как общий уровень социальной компетентности подростков в соответствии с возрастом, так и компетентность в отдельных областях.

**БЛАНК ДЛЯ БЕСЕДЫ**

№ п/п	Шифр субшкалы	Пункт шкалы	Оценка 1,2,3	Примечание
1	У	Обладает чувством собственного достоинства		
2	С	Умеет самостоятельно обнаруживать и исправлять свои ошибки		
3	П	Умеет принимать решения и выполнять их		
4	О	Имеет друзей сверстников		
5	И	Интересуется происходящим в стране и мире		
6	ОБ	Ответственно относится к школьным обязанностям		
7	И	Любит читать		
8	С	Самостоятельно правильно оценивает качество своей работы		
9	П	Выполняет намеченное дело до конца		
10	ОБ	Следит за своей одеждой, обувью, может полностью ухаживать за собой		
11	И	Читает газеты, журналы		
12	О	Умеет прийти на помощь другому человеку		
13	У	Проявляет требовательность к себе		
14	П	Владеет средствами, способами достижения цели		
15	О	Может самостоятельно познакомиться с незнакомыми сверстниками		
16	С	Самостоятельно делает		

		покупки, при этом правильно распределяет деньги		
17	П	Может составить план выполнения задания и придерживаться его		
18	И	Смотрит новостные программы по телевизору, слушает их по радио		
19	У	Правильно реагирует на собственные неудачи		
20	С	Проявляет самостоятельность в выборе друзей, занятий во время досуга		
21	И	может использовать компьютер для занятий, получения новой информации		
22	У	Правильно относится к собственным успехам		
23	О	Можно полностью довериться, положиться		
24	ОБ	Осознает свои затруднения, проблемы, может проанализировать их причины		
25	И	Умеет находить нужную информацию (в книгах, Интернет...)		
26	ОБ	Участвует в делах класса, школы		
27	У	Стремиться разобраться в себе, понять свои возможности, способности		
28	ОБ	Выполняет повседневную работу по дому		
29	П	Может работать сосредоточенно, не отвлекаясь		
30	О	Получает удовольствие от общения со сверстниками		
31	С	Самостоятельно распределяет свое время		
32	П	Понимает необходимость правил (поведения, выполнения заданий и т.п.) и умеет подчиняться им		
33	У	Проявляет уверенность в		

		своей способности добиться успеха во взрослой жизни		
34	О	Умеет согласовывать свои потребности, желания с потребностями окружающих		
35	ОБ	Без напоминания выполняет домашние задания		
36	С	Может самостоятельно справляться со своими проблемами, трудностями		

### ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ

Методика проводится индивидуально, устно, в виде беседы. Письменное заполнение шкалы недопустимо.

Беседа может проводиться с самим подростком, а также с людьми, хорошо его знающими (родителями, родственниками, педагогами, психологом и т.п.).

Психолог зачитывает последовательно каждый пункт и оценивает ответ, заноса его в соответствующую графу бланка. В том случае, если беседа проводится с самим подростком, пункты читаются во втором лице.

Для оценки используется трехбалльная шкала:

- 1 б. – школьник полностью владеет указанным навыком, умением, ему свойственна указанная форма поведения;
- 2 б. – владеет ими отчасти, проявляет время от времени, непостоянно;
- 3 б. – не владеет.

В графе «Примечания» психолог может записать ответ, указать другие необходимые ему сведения (латентное время, эмоциональную реакцию респондента и т.п.).

Заполнение шкалы длится от 20 до 40 минут.

### ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Путем суммирования баллов по всем пунктам подсчитывается общий балл социальной компетентности. Полученный результат сопоставляется с показателями социального возраста в соответствии с полом подростка.

Группа	Количество баллов	Социальный возраст
Девочки	102-108	9
	96-101	10
	89-95	11
	82-88	12
	75-81	13
	70-76	14

	63-69	15
	56-62	16
	49-36	17
Мальчики	95-108	9
	88-94	10
	81-87	11
	74-80	12
	67-73	13
	62-66	14
	57-61	15
	50-56	16
	36-49	17

Вычисляется коэффициент социальной компетентности по формуле:

$$СК = (СВ - ХВ) \cdot 0,1$$

Где СК – коэффициент социальной компетентности; СВ – социальный возраст (определяется по таблице); ХВ – хронологический возраст.

В соответствии с ключом (таблица №) вычисляется балл по каждой субшкале.

№ п/п	Субшкала	Шифр субшкалы	Пункты
1.	Самостоятельность	С	2, 8, 16, 20, 31, 36
2.	Уверенность в себе	У	1, 13, 19, 22, 27, 33
3.	Отношение к своим обязанностям	Об	6, 10, 24, 26, 28, 35
4.	Развитие общения	О	4, 12, 15, 23, 30, 34
5.	Организованность, развитие произвольности	П	3, 9, 14, 17, 29, 32
6.	Интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями	И	5, 7, 11, 18, 21, 25

Полученные данные сопоставляются с показателями социального возраста по каждой шкале в соответствии с полом школьника. В том случае, если данные по возрастам совпадают, для вычисления берется возраст, ближайший к хронологическому возрасту подростка.

Вычисляется коэффициент социальной компетентности по формуле:

$$СК = (СВ - ХВ) \cdot 0,1$$

Где СК – коэффициент социальной компетентности в соответствующей сфере; СВ – социальный возраст (определяется по таблице); ХВ – хронологический возраст.

### Интерпретация результатов

Если беседа проводится с самим подростком, то данные оцениваются с точки зрения самооценки социальной компетентности, если с хорошо знающими подростка людьми – как экспертная оценка социальной компетентности.

Субшкала	Девочки		Мальчики	
	Баллы	Социальный возраст	Баллы	Социальный возраст
Самостоятельность	15-18	9-11	17-18	9-10
	13-18	12-13	15-16	11-12
	10-12	14	12-14	13-14
	7-9	15-16	9-11	15
	6	17	6-8	16-17
Уверенность в себе	16-18	9-11	15-18	9-10
	12-15	12	12-14	11
	11	13	10-11	12
	8-10	14-15	7-9	13-14
	6-7	16-17	6	15-17
Отношение к своим обязанностям	10-18	9-12	15-18	9-11
	8-9	13-15	12-14	12-14
	6-7	16-17	8-11	15-16
	-	-	6-7	17
Развитие общения	17-18	9	13-18	9-10
	15-16	10-11	10-12	11-12
	12-14	12-13	7-9	13-15
	9-11	14-16	6	16-17
	6-8	17	-	-
Организованность, развитие произвольности	1	9-11	-	9-10
	10-12	12-13	-	11-12
	7-9	14-15	-	13-14
	6	16-17	-	15-17
Интерес к социальной жизни	17-18	9-10	14-18	9-11
	15-16	11	9-13	12-14
	10-14	12-13	6-8	15-17
	8-9	14-15	-	-
	6-7	16-17	-	-

Коэффициент социальной компетентности (и по шкале в целом, и по отдельным субшкалам) может находиться в интервале от - 1 до + 1 и интерпретируется следующим образом:

- 0 – 0,5 – социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив);
- 0,6–0,75 – подросток по уровню социальной компетентности несколько опережает свои сверстников;
- 0,76 – 1 – подросток существенно опережает своих сверстников по уровню социальной компетентности, что может свидетельствовать о чрезмерно быстром взрослении как неблагоприятной тенденции развития;
- 0 – (- 0,5) – социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив);
- (- 0,6) – (- 0,75) – отставание в развитии социальной компетентности;
- (- 0,76) – (- 1) – существенное отставание в развитии социальной компетентности.

Данные по отдельным субшкалам позволяют качественно проанализировать сферы «опережения» и «отставания» в социальной компетентности и составить соответствующую психолого-педагогическую программу.

### План урока «К. Колумб и индейцы Аравак» (Бэнкс, Себеста)

*Школьники познакомились с выдержками из дневника Колумба, которые описывают знакомство Колумба с племенем Аравак в 1492 г.*

Вот что писал Колумб об индейцах племени Аравак (Джейн, 1930): «Они необычайно щедры и отдают всё, что имеют, хотя, на мой взгляд, они бедны и у них нет даже самых необходимых вещей. Они ходят совершенно раздетыми, в чём мать родила, и даже женщины, среди которых я видел только одну молоденькую девушку... Они могут быть хорошими слугами и могут быстро усвоить необходимые навыки, так как я видел, что они очень быстро исполняют то, что им сказано. Я полагаю, что они очень быстро примут христианство, так как, мне кажется, у них нет веры. Господь пожелал, чтобы я взял с собой шестерых из них, чтобы они могли выучить наш язык. На острове я не видел никаких животных, кроме попугаев».

*После того, как школьники прочитали этот отрывок, их просят прокомментировать слова Колумба с точки зрения индейцев Аравак. К сожалению, у индейцев не существовало в те времена письменных документов. Однако археолог Фред Олсен изучил артефакты и на этой основе составил типичный день из жизни Араваков, который он описал в своей книге «Суд против Араваков» (Olsen, 1974). Школьники читают описание типичного дня из жизни индейцев и отвечают на вопросы:*

- Колумб пишет, что у Араваков не было религии. Считаете ли вы, что он прав, почему?

- Записи, сделанные людьми, которые запечатлели какое-либо историческое событие, называют первоисточником. Могут ли историки воспринимать на веру всё, что они прочитали в них? Почему?

*В процессе обсуждения поставленных вопросов необходимо руководствоваться следующими положениями:*

1. *Очевидность, основания.* Как мы узнали то, что нам известно? Какую форму доказательства мы считаем подходящей?
2. *Точка зрения.* Какие мнения мы видим, слышим, читаем? Кто автор, какова его позиция, каковы его намерения?
3. *Связи.* Как они связаны друг с другом? Как сочетаются? Где мы это слышали / видели раньше?
4. *А. Догадка. Предположение.* Что если...? Предположим, что... Можно ли представить альтернативу?
5. *Уместность.* Какая разница...? Кому это интересно?

*Бэнкс подчёркивает, что цель не в том, чтобы собрать факты, а в том, чтобы развить умения школьника выяснять, исследовать, общаться, понимать.*

### Техника обучения рефлексивному принятию решения Дж. Бэнкса

Процесс принятия решений состоит из нескольких компонентов: получение знаний, гипотеза, анализ ценностей и уточнение, синтез знаний и ценностей и утверждение курса действий.

Все решения состоят из элементов знаний, оценки и предположения, но рефлексивные решения должны удовлетворять и другим требованиям. Для того чтобы принять рефлексивное решение, необходимо использовать научный метод получения знаний.

Знание должно быть не только научным, оно должно быть междисциплинарным и выходить за рамки дисциплин. Знаний из одной области недостаточно, для того, чтобы принять рефлексивное решение по социальным вопросам, таким как достижение школьной десегрегации или сокращение межрасовых конфликтов, школьнику необходимо рассматривать проблему с точки зрения таких дисциплин, как социология, экономика, политология и др. Рамки одной лишь дисциплины недостаточны для принятия взвешанного рефлексивного решения.

Например, для формирования мнения могут быть поставлены следующие вопросы:

Должны ли учебные заведения формировать общественную политику, которая поддерживает расовое, этническое и культурное многообразие?

Должны ли школьники и студенты – выходцы из мусульманских стран и Кавказа оцениваться исходя из других критериев при устройстве на работу, зачислении в школу или колледж?

Должны ли учебные заведения устанавливать квоты на найм на работу и зачисление не этнических русских людей?

Могут ли представители национальных меньшинств создавать отдельные структуры и организации в учебных заведениях с целью влияния на развитие этого учебного заведения?

Должны ли поддерживаться и признаваться в обществе межнациональные браки?

Должны ли национальные общины (землячества) и их образовательные программы поддерживаться из государственных средств? И др.

Согласно уточнённым компонентам принятия решения и формирования мнения, Бэнкс предлагает следующие стадии:

#### Сбор научных данных.

Для того чтобы принять решение, школьникам необходимо получить знания. Необходимо изучить основополагающие концепции и овладеть ключевыми понятиями. К пониманию основных концепций школьников нужно подвести, используя разные методы познания. Однако для обобщений должен использоваться научный метод. Ещё на этапе планирования учитель определяет ту область и её основные концепции, которые помогут в дальнейшем принимать рефлексивные решения. Концепции должны выбираться из нескольких дисциплин, таких как социология, антропология, история, география. Дискриминация, ассимиляция, этническая группа, культура, сепаратизм – ключевые понятия по вопросам расового, этнического и культурного многообразия.

#### Исследование ценностей.

После того как школьники приобрели знания по данным вопросам, им необходим урок для того, чтобы выделить, проанализировать и уточнить собственный взгляд на эти явления. На таких занятиях должна быть открытая атмосфера для того, чтобы школьники хотели говорить о своих взглядах, открыто их обсуждать. Если учитель авторитарен, школьники не будут выражать их истинные взгляды и чувства. Лучше, если учитель не будет высказывать противоречивых мнений до тех пор, пока школьники не высказались по поводу своих суждений. Если учитель начнёт обсуждение с

того, что прямо выскажет свою точку зрения по какому-либо вопросу, многие ученики будут думать, что учитель ждёт согласия с ним. Некоторые ученики будут вступать в открытый спор с учителем, но многие не сделают этого. Бэнкс говорит о том, что опыт показывает, что когда учитель высказывает свою позицию в начале, дискуссия в дальнейшем оказывается напряжённой.

#### Принятие решений и социальные действия.

После того как ученики получили общие социальные знания и уточнили свои взгляды по этим вопросам, учитель просит их записать все возможные действия, которые они могут предпринять по вопросам расового, этнического и культурного многообразия в своей среде и предсказать возможные последствия каждого действия.

Важно, чтобы альтернативы и последствия, высказанные студентами, были реалистичными и были основаны на тех знаниях, которые они приобрели на научной стадии. Альтернативы должны быть продуманными утверждениями, а не пустыми предположениям с желаемыми результатами. После того как школьники взвесили и продумали все возможные действия, они должны выбрать те из них, которые соотносятся с их ценностями, и предложить ввести их в школьную политику. Например, они пришли к выводу, что многообразие - это важная черта общества, но эта проблема пока не решается в их школе и могут предложить план достижения гармонии и взаимодействия всех культурных групп в школе.

Рабочая программа

**«РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
СРЕДСТВАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»**

### **Пояснительная записка.**

Для России – одной из наиболее многоэтничных и многокультурных стран мира, где общество обеспокоено вопросами национальной идентификации, поиском путей гармоничного развития и мирного сосуществования культур, обращение к проблематике развития социальной компетенции школьников средствами межкультурной коммуникации является вполне закономерным, что и определило **актуальность** данной программы.

Развитие социальной компетентности в подростковом возрасте протекает наиболее интенсивно в силу особенностей данной возрастной категории – дифференциации интересов подростков, стремления приобщиться к делам взрослых, само проявиться и самоутвердиться в совместной деятельности, усилившейся потребности в общении, как со сверстниками, так и с взрослыми. Программа построена с учетом особенностей личности школьника, структуры его интересов и потребностей, возникающих на определенном возрастном этапе.

**Новизна** программы определяется созданными педагогическими условиями для формирования полной структуры социальной компетентности, которая представляет собой единство и взаимосвязь трех составляющих ее компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивного.

Программа реализуется в условиях общеобразовательной школы.

Программа имеет социально-педагогическую **направленность**.

Теоретической основой программы является представление об основных характеристиках *социально-компетентного человека*, а именно содержание социальной компетентности включает: принятие себя, адекватное оценивание своей личности, самоконтроль поведения и деятельности, личностную рефлекссию, а также принятие другого человека, признание его субъективности, уважительное отношение к другому, коммуникативную рефлекссию. Обладая достаточным уровнем социальной компетентности, человек способен продуктивно адаптироваться во внешнем и социальном мире, обогатить свой внутренний мир.

**Цель программы:** Развить социальную компетентность обучающихся, включая их в межкультурную коммуникацию, как на уроке в ходе проблемных дискуссий, тренингов коммуникативных и межкультурных навыков, ролевых игр, проектной деятельности, так и во внеурочной деятельности, в ходе социокультурной практики.

**Задачи программы:**

- 1.Формировать представления о межкультурной коммуникации
- 2.Формировать умения использовать приемы и методы межкультурной коммуникации как социальную компетентность обучающихся;

**Практическая значимость** программы определяется тем, что занятия, предусмотренные программой, являются социальным практикумом для ее адресатов, дают возможность получить знания, умения и навыки, представляющие практическую ценность для межкультурной коммуникации.

**Технология программы** предусматривает сочетание эвристических бесед, дискуссий с активными формами обучения, включающими элементы тренинга, арттерапии и артпедагогике, игры.

**Категория обучающихся:** подростки.

**Режим занятий:** 1 раз в неделю, 2 часа (2 урока по 45 минут, перерыв— 10 минут).

**Ожидаемые результаты:** формирование компетенции в контексте межкультурной коммуникации.

**Определение результативности программы:**

- наблюдение;
- собеседование по итогам выполнения творческих заданий;
- анкетирование;
- анализ продуктов деятельности (рисунков, коллажей и т.д.)

## Учебно-тематический план

№ темы, занятия	Наименование темы	Количество часов		
		Всего	Из них	
			лекционных	практических
Введение	Что такое социальная компетентность? Зачем мне это надо?	1	1	
Тема 1	Личность и ее жизненный путь	2	1	1
Занятие 1	Работа над собой. Зачем нужно знать себя. Я и мои товарищи. Я и мое имя.	1	1	
Занятие 2	Я и другая культура. Мой ровесник из другой страны.	1		1 (дискуссия, игра)
Тема 2	Другая культура.	2	1	1
Занятие 1	Искусство других народов.	2	1	1(тематическое рисование)
Занятие 2	Традиции семьи.	1	1	Игра
Тема 3	Всемирный день грамотности	2	2	
Занятие 1	Как учили грамоте на Руси	1	1	занятие-наблюдение
Занятие 2	Русский язык гибнет или проходит путь своего естественного развития?	1	1	урок-диспут
Тема 4	Работа и отдых	1	1	1
Занятие 1	Декоративное искусство разных народов России.	1	1	практикум
<b>ИТОГО</b>		<b>16 часов</b>		

При подготовке обучающихся, педагогов образовательных учреждений к межкультурной коммуникации необходимо помнить, что толерантность – есть оборотная сторона «нетерпимости» в социальных отношениях.

В Декларации принципов терпимости, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 г., понятие *толерантности* определено как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур

нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

В современном мире нет, и не может быть изолированных культур. Способность культуры осваивать и принимать достижения другой – показатель ее жизнеспособности.

Коммуникативно-развивающая технология предполагает активную деятельность не только учителя, но и ученика, их сотрудничество в процессе учебной работы – как на уроке, так и во внеклассной работе.

Рабочие и воспитательные программы разработаны с использованием этнокультурного компонента и направлены на формирование межкультурной коммуникации учащихся.

## Механизмы реализации программы

Органы управления	Мероприятия программы	Сроки
Администрация школы	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Создание творческой группы по разработке программы «Школа межкультурной коммуникации»</li> <li>2. Анализ результатов работы проектной площадки</li> <li>3. Создание рабочих групп по реализации единичных проектов</li> <li>4. Контроль за работой единичных проектов</li> <li>5. Анализ результатов реализации программы.</li> </ol>	
Педагогический Совет	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обсуждение и принятие программы</li> <li>2. Проектная деятельность по межкультурной тематике на уроках и вне уроков.</li> <li>3. «Аукцион» педагогических идей.</li> <li>4. Тренинг «Коммуникативная компетентность педагога».</li> </ol>	
Попечительский совет	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ознакомление родителей с деятельностью школы по поликультурному воспитанию.</li> <li>2. Включение родителей в реализацию единичных проектов</li> <li>3. Анализ результатов работы в рамках программы «Школа межкультурной коммуникации»</li> </ol>	

## Мониторинг эффективности программы

При разработке мониторинга использована работа Ушаковой Н.Н. [9]

<b>Предмет</b>	<b>Критерии</b>	<b>Исполнитель</b>	<b>Методы</b>	<b>Диагностические методики</b>
Когнитивный компонент	Знание разнообразных культур	Учителя-предметники Классные руководители	Опрос Анкеты	
Поведение	Умение объективно оценивать ситуации, выработка моделей поведения	Классные руководители Психолог	Анкетирование Опрос Наблюдение	Социометрия Методика К.Томаса
Мотивация	Желание познакомиться с многообразием культур и субкультур, интерес к общению с людьми, представителями других культур	Классные руководители Психолог	Анкетирование Опрос Наблюдение	Методика М.Ш.Магомед - Эминова
Эмоционально – коммуникативный	Уважение к собственной культуре и культуре других	Классные руководители Психолог	Анкетирование Опрос Наблюдение	Методика В.В.Бойко

компонент	народов, способность к эмпатии, толерантности, рефлексии		е	
-----------	--	--	---	--

### Тест «Контакт»

Оцените в баллах от 0 до 4 следующие высказывания:

1. Я легко сближаюсь с людьми.
2. У меня много знакомых, с которыми я охотно встречаюсь.
3. Я разговорчивый человек.
4. Я непринужденно чувствую себя с незнакомыми людьми.
5. Мне стало бы неприятно, если бы надолго исчезла возможность общения.
6. Когда мне нужно что-то узнать, я предпочитаю спросить, а не копаться в книгах.
7. Мне удастся оживить скучную компанию.
8. Я говорю быстро.
9. Когда я надолго оторван от людей, мне очень хочется поговорить с кем-нибудь.

Посчитайте общее количество баллов.

Результаты тестирования.

1-12 баллов. Обращенный в себя, с трудом вступает в контакты с людьми. Ориентирован в основном на собственные чувства. Сдержан. Застенчив. Общению с людьми предпочитает книги. В решениях серьезен, эмоциям не доверяет, любит порядок.

13-24 балла. Характерны спокойные, ровные отношения с людьми, ответственности за свои поступки.

25-36 баллов. Словоохотливый, общительный оптимист, любит задавать каверзные вопросы, предпочитает острые шутки. Общение с кем бы то ни было не вызывает проблемы. Многого получается легко и непринужденно. Но не менее легко относится он к собственным обязательствам, его трудно назвать хозяином своего слова. Может быть не сдержан, потому что не считает контролировать эмоции и чувства.

В помощь учителям школы был разработан опросник, позволяющий выявить первичные сведения об инокультурной семье среди обучающихся.

#### Семья

1. Сколько традиционно членов семьи в Вашей стране?
2. Живут ли одной семьей несколько поколений?
3. Кто в семье главный?
4. Как распределяются обязанности между членами семьи?
5. Есть ли различия в отношении к мальчикам и девочкам в семье?
6. Какие основные семейные ценности Вашей культуры Вы можете отметить?
7. Как выстраиваются взаимоотношения между старшими и младшими?
8. Какие национальные особенности кухни вы можете отметить?
9. Какова традиционная одежда в вашей семье?

#### Традиции и культура

1. Какие основные традиции Вашей культуры Вы можете отметить?
2. Назовите основные праздники, отмечаемые в Вашей стране.
3. Назовите наиболее известных писателей, художников, архитекторов, актеров Вашей страны.
4. Назовите наиболее известные достопримечательности Вашей страны.

#### Религия

1. Какая основная религия в Вашей стране?
2. Является ли она государственной?
3. Придерживаетесь ли Вы религиозных традиций Вашей страны?
4. В чем состоят особенности проявления религии в Вашей стране?
5. Какие религиозные праздники отмечаются в вашей семье?

#### Государство

1. Какой государственный строй в Вашей стране?
2. Кто является руководителем государства?
3. Какой город является столицей Вашего государства?

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ К  
 КОНФЛИКТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ К. ТОМАСА  
 АДАПТАЦИЯ Н. В. ГРИШИНОЙ

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. Указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», он подчеркивал, что термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое идеальное бесконфликтное состояние, где люди работают в полной гармонии. Однако в последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту исследования конфликтов. Оно было вызвано, по мнению К. Томаса, по меньшей мере двумя обстоятельствами: осознанием тщетности усилий по полной элиминации конфликтов, увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. Отсюда, по мысли автора, ударение должно быть перенесено с элиминирования конфликтов на управление ими. В соответствии с этим К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

- 1) соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- 2) приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- 3) компромисс;
- 4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
- 5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

<b>Пять способов регулирования конфликтов К.Томаса</b>			
<b>Напористость</b>	<b>Соревнование</b>		<b>Сотрудничество</b>

<b>(внимание к своим интересам)</b>		<b>Компромисс</b>	
	<b>Избегание</b>		<b>Приспособление</b>
	<b>Кооперация (внимание к интересам другого)</b>		

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

С помощью адаптированной Н.В.Гришиной методики американского социального психолога К.Н. Томаса (1973) определяются типические способы реагирования на конфликтные ситуации. Можно выявить насколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в группе, школьной команде, стремиться ли он к компромиссам, избегает ли конфликтов или, наоборот, старается обострить их. Методика позволяет также оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной спортивной деятельности.

По каждому из пяти разделов опросника (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) подсчитывается количество ответов, совпадающих с ключом.

## КЛЮЧ

Соперничество: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Сотрудничество: 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

Компромисс: 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Избегание: 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

Приспособление: 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

## КЛЮЧ

№	Соперничеств о	Сотрудничеств о	Компромисс с	Избегани е	Приспособлен ие
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		Б		Б	

6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		А	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	

9					
3		Б			А
0					

Полученные качественные оценки сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликт, тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

### Стиль предрасположенности личности к конфликтному поведению (К.Томас)

#### Протокол обследования

Фамилия, имя испытуемого \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_  
Дата проведения \_\_\_\_\_

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса;  
б) Вместо того, чтобы обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение;  
б) Я пытаюсь уладить его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.
3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;  
б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение;  
б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.
5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого;  
б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятности для себя;  
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем, чтобы со временем решить его окончательно;  
б) Я считаю возможным в чем- то уступить, чтобы добить другого.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;  
б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из – за каких – то возникших разногласий;  
б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

- 10.а) Я твердо стремлюсь добиться своего;  
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
- 11.а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы;  
б) Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
- 12.а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры;  
б) Я даю возможность другому в чем – то остаться при своем мнении, если он также идет на встречу.
- 13.а) Я предлагаю среднюю позицию;  
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по – моему.
- 14.а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах;  
б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.
- 15.а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения;  
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
- 16.а) Я стараюсь не задеть чувств другого;  
б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
- 17.а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;  
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
- 18.а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем;  
б) Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне на встречу.
- 19.а) Первым делом я пытаюсь определить то, в чём состоят все затронутые интересы и спорные вопросы;  
б) Я стараюсь отложить спорные вопросы с тем, чтобы со временем решить их окончательно.
- 20.а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия;  
б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
- 21.а) Ведя переговоры стараюсь быть внимательным к другому;  
б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
- 22.а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и позицией другого человека;  
б) Я отстаиваю свою позицию.
- 23.а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас;  
б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
- 24.а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу;  
б) Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
- 25.а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте;  
б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
- 26.а) Я обычно предлагаю среднюю позицию;  
б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
- 27.а) Зачастую стремлюсь избежать споров;

б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28.а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.

29.а) Я предлагаю среднюю позицию;

б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из – за возникающих разногласий.

30.а) Я стараюсь не задеть чувств другого;

б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

## ИЗМЕРЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Методика М.Ш. Эминова предназначена для изучения мотивации учащихся (мотивации стремления к успеху и мотивации избегания неудач). Основопологающим методом исследования является тестирование. Методика предназначена для подростков и юношей 14 – 17 лет. Исследование проводит педагог-психолог 1 раз в год. Результаты исследования предназначены для заместителей руководителей по учебно-воспитательной работе, преподавателей, воспитателей, кураторов учебных групп, классных руководителей, мастеров производственного обучения, социального педагога. Методика проводится в стандартных условиях учебных заведений (возможна групповая и индивидуальная формы тестирования). Интерпретация результатов проводится в соответствии с ключом оценки и обработки данных исследования.

Модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым. ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Тест представляет собой опросник, имеющий две формы — мужскую (форма А) и женскую (форма Б). Инструкция: «Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- +3 полностью согласен
- +2 согласен
- +1 скорее согласен, чем несогласен
- 0 нейтрален
- 1 скорее не согласен, чем согласен
- 2 не согласен
- 3 полностью не согласен

Прочтите утверждение теста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени Вашего согласия (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Давайте тот ответ, который первым приходит Вам в голову. Не тратьте времени на его обдумывание.

При обработке результатов производится подсчет баллов по определенной системе, а не анализ содержания отдельных ответов. Результаты теста будут использоваться только для научных целей, и дается полная гарантия о неразглашении полученных данных. Если у Вас возникли какие-то вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе!»

### Тест опросника (форма А)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
  3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за лёгкие, в решении которых сомневаюсь.
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.
8. Я предпочел бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
  10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
  11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
  12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.
  13. В свободное от работы время я овладею техникой какой-нибудь игры скорее для развития своего умения, чем для отдыха и развлечений.
  14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.
  15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее, чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.
  16. Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.

17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока не получу полного удовлетворения от полученного результата, чем стремиться закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим для ответа высказывания своего мнения.

19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.

20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну («пронесло!»), чем порадуюсь хорошей оценке.

21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить.

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращаюсь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я больше опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

#### *Тест опросника (форма Б)*

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, как решать.
3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль
6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.
7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.
8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.
12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.
14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.
15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.
16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.
17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное, которое обычно хорошо выходило.
18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я скорее затратчу все свое время на осуществление одного дела, вместо того, чтобы выполнить быстро за это же время два-три других.
20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.
21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили бы устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем допустить, чтобы это сделала какая-нибудь другая.
22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.
23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.
24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.
25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.
26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверена.
27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.
28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.
29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того, чтобы быстро взять себя в руки и попытаться исправить положение.
30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

#### *Процедура подсчета суммарного балла*

Для определения суммарного балла необходимо пользоваться следующей процедурой. Ответам испытуемых на прямые пункты опросника (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

- 3 - 2 - 1 0 1 2 3    1 2 3 4 5 6 7

Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе знаком «-») приписываются баллы на основе соотношения:

- 3 - 2 - 1 0 1 2 3    7 6 5 4 3 2 1

Ключ к мужской форме: +1, —2, +3, —4, +5, —6, +7, +8, —9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ к женской форме: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -И, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе подсчета суммарного балла определяют, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% — мотивом избежать неудачи.

## Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко)

Во время работы педагог находится далеко не в комфортных условиях. Здесь имеются в виду не только физиологические факторы, связанные с нездоровыми условиями труда: гиподинамия, повышенная нагрузка на слуховой и голосовой аппарат и т. д. Прежде всего, речь идет о психологических и организационных трудностях, связанных с преподаванием, а именно: необходимость постоянно «быть в форме», невозможность эмоциональной разрядки, неравномерность временной занятости, непостоянство возрастного состава учащихся и т. д. Все они могут привести к «эмоциональному выгоранию»

По мнению автора методики (В. В. Бойко), эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия.

Эмоциональное выгорание представляет собой стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать и дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Под термином «партнер» понимается субъект профессиональной деятельности. В педагогической деятельности это учащиеся.

Методика позволяет диагностировать ведущие симптомы «эмоционального выгорания» и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистенции», «истощения». Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтной ситуации, наметить индивидуальные меры

Методика состоит из 84 суждений, позволяющих диагностировать три симптома «эмоционального выгорания»: напряжение, резистенция и истощение. Каждая фаза стресса, диагностируется на основе четырех, характерных для нее симптомов.

Фаза стресса	№	СИМПТОМ
НАПРЯЖЕНИЕ	1	Переживание психотравмирующих обстоятельств
	2	Неудовлетворенность собой

	3	«Загнанность в клетку»
	4	Тревога и депрессия
РЕЗИСТЕНЦИЯ	1	Неадекватное эмоциональное реагирование
	2	Эмоционально-нравственная дезориентация
	3	Расширение сферы экономии эмоций
	4	Редукция профессиональных обязанностей
ИСТОЩЕНИЕ	1	Эмоциональный дефицит
	2	Эмоциональная отстраненность
	3	Личностная отстраненность (деперсонализация)
	4	Психосоматические и психовегетативные нарушения

*Инструкция.* Прочтите суждения и, в случае согласия отвечайте «Да», а в случае несогласия - «Нет».

#### Текст опросника

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения - хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнера.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2-3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит мне все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась

ВОЗМОЖНОСТЬ.

16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.

17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.

18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.

19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.

20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.

21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.

22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.

23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.

24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.

25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.

26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.

27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной

28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли я сделать все как надо, не сократят ли и т. д.

29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.

30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: «не делай людям добра, не получишь зла».

31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.

32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).

33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.

34. Я очень переживаю за свою работу

35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.

36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.

37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи на работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
- 41.
42. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
43. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) на приятных и неприятных.
44. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
45. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того) что касается дела.
46. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
47. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.
48. На работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
49. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение психического и физического самочувствия.
50. На работе я испытываю постоянные физические и психические перегрузки.
51. Успехи в работе вдохновляют меня.
52. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной.
53. Я потерял покой из-за работы.
54. На протяжении последнего года были жалобы (была жалоба) в мой адрес со стороны партнеров.
55. Мне удастся беречь нервы благодаря тому, что многое происходящее с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
56. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.
57. Я часто работаю через силу.
58. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.
59. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
60. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.

61. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
62. Контингент партнеров, с которыми я работаю, очень трудный.
63. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю
64. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив
65. 64 Я в отчаянии оттого, что на работе у меня серьезные проблемы.
66. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мною.
67. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
68. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
69. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
70. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
71. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий меня от чужих страданий, и отрицательных эмоций.
72. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
73. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
74. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
75. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я -достигаю в силу обстоятельств.
76. Моя карьера сложилась удачно.
77. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
- 78.
79. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
80. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
81. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
- 82.
83. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
84. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
85. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.
86. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала - обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
87. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Обработка и интерпретация данных

1. Определите сумму баллов, отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания». Для этого выпишите название четырех шкал по каждому из симптомов. Обнаружив совпадение ответов с ключом, оцените тем количеством баллов, которое указано рядом с номером вопроса в графе «Б». Каждая шкала включает семь вопросов и максимальное количество баллов равно 30.
2. Подсчитайте сумму показателей симптомов для каждой из 3-х фаз формирования симптома «выгорания». Для этого сложите результаты по четырем шкалам каждой фазы в отдельности.
3. Найдите итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания», подсчитав сумму показателей всех 12 симптомов.

*Ключ*  
**НАПРЯЖЕНИЕ**

Переживание психотравмирующих обстоятельств													
№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б
1+	2	13+	3	25+	2	37-	3	49+	10	61+	5	73-	5
Неудовлетворенность собой													
2-	3	14+	2	26+	2	38-	10	50-	5	62+	5	74+	3
«Загнанность в клетку»													
3+	10	15+	5	27+	2	39+	2	51+	5	63+	1	75-	5
Тревога и депрессия													
4+	2	16+	3	28+	5	40+	5	52+	10	64+	2	76+	3

**РЕЗИСТЕНЦИЯ**

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование													
№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б
5+	5	17-	3	29+	10	41+	2	53+	2	65+	3	77+	5
Эмоционально-нравственная дезориентация													
6+	10	18-	3	30+	3	42+	5	54+	2	66+	2	78-	5
Расширение сферы экономики эмоций													
7+	2	19+	10	31-	2	43+	5	55+	3	67+	3	79-	5
Редукция профессиональных обязанностей													
8+	5	20+	5	32+	2	44-	2	56+	3	68+	3	80+	10

**ИСТОЩЕНИЕ**

Эмоциональный дефицит													
№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б
9+	3	21+	2	33+	5	45-	5	57+	3	69-	10	81+	2
Эмоциональная отстраненность													
10+	2	22+	3	34-	2	46+	3	58+	5	70+	5	82+	5

Личностная отстраненность (деперсонализация)													
11+	5	23+	3	35+	3	47+	5	59+	5	72+	2	83+	10
Психосоматические и психовегетативные нарушения													
12+	3	24+	2	36+	5	48+	3	60+	2	72+	10	84+	5

Предложенная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов, 9 баллов и меньше - не сложившийся симптом, 10-15 баллов - складывающийся симптом, 16 и более - сложившийся симптом.

Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или всем синдроме «эмоционального выгорания». В каждой стадии стресса возможна оценка от 0 до 100 баллов. Однако, сопоставление полученных баллов по фазам не правомерно, так как не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно разные - реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы.

По количественным показателям правомерно судить только о том, несколько каждая фаза сформировалась в большей или меньшей степени 36 и менее баллов фаза не сформировалась, 37-60 баллов - фаза в стадии формирования, 61 и более баллов - сформировавшаяся фаза.

При интерпретации результатов можно рассмотреть следующие вопросы

- какие симптомы доминируют;
- какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается «истощение»;
- объяснимо ли «истощение» (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику «выгорания», или субъективными факторами;
- в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение;
- какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы «эмоциональное выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

### Список литературы

1. Асадуллина М. Н. Роль семьи в воспитании ребенка // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 93-95.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов.— М.: Издательский центр «Владос», 2005. — 343 с.
3. Гонеев А.Д., Годовникова Л.В. Работа учителя с трудными подростками: учеб. пособие.— М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 240 с.
4. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. — 4-е изд. — М.: Академия, 2007. — 272 с.
5. Евсеева Н.А. Экскурсионная деятельность как средство формирования этнорегиональной идентичности учащихся // Социально-педагогическая деятельность гражданско-патриотической направленности: сущность, содержание, технологии: Материалы городской научно-практической конференции / Под.общ.ред. Е.Н.Барышникова, С.В. Барышниковой, С.А.Косабуцкой. — СПб.: Издательство Культ-информ-пресс, 2015 — С.144-147.
6. Еременко Н.И. Деятельность социального педагогов образовательном учреждении.— Волгоград: Издательско-торговый дом «Корифей», 2007. — 112 с.
7. Кашлякова Г., Акулинина Ю. Социально-педагогическое сопровождение подростков девиантного поведения // Технология и практика — 2010. - № 2. — С.44-47.
8. Недвецкая М.Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи: Учебно-методическое пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 148 с.
9. Ушакова, Н.Н. Технология формирования социальной компетентности обучающихся и воспитанников образовательного учреждения / Н.Н. Ушакова. — Курган: ИРОСТ, 2011. — 120 с.
10. Шептенко П.А, Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
11. Щекина О.А. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия. Научно-методическое пособие. — СПб.: СПб АППО, 2006. — 172 с.
12. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - СПб.: Речь, 2003. - 655 с.

**Анкета для проведения исследования социальной компетентности обучающихся 12-13 лет в англоязычных странах**

**Survey on social competence**

Dear parents of 12-13 year-old teenagers and teenagers at the age of 12-13 living in the USA or Australia. Please take part in the survey on social competence of school students aged 12-13.

Make a choice:

1 – he/she possesses the skill;

2 – he/she sometimes shows the skill;

3 – he/she doesn't possess the skill.

	The age of the child	
	Country (USA or Australia)	
	His/her gender (male or female)	
<b>№</b>	<b>The item of the scale</b>	<b>Your choice 1,2,3</b>
1	He/she has self-esteem.	
2	He/she can find and correct their mistakes on their own.	
3	He/she can make decisions and comply with them.	
4	He/she has friends of their age.	
5	He/she is interested in what is happening in the country and the world.	
6	He/she is responsible with their school duties.	
7	He/she likes reading.	
8	He/she can correctly evaluate the quality of their work.	
9	He/she performs the intended work to the end.	
10	He/she can take care of themselves, their clothes, shoes.	
11	He/she reads newspapers, magazines.	
12	He/she is helpful.	
13	He/she shows self-discipline.	
14	He/she is able to achieve goals.	
15	He/she can easily get acquainted with unfamiliar peers.	
16	He/she can make purchases alone distributing	

	money correctly.	
17	He/she can make a plan and stick with it.	
18	He/she watches news programs on TV, listens to the news on the radio.	
19	He/she responds correctly to their own failures.	
20	He/she can choose friends or activities on their own.	
21	He/she can use computer to get new information and to study.	
22	He/she can take their success correctly.	
23	He/she is reliable.	
24	He/she is aware of their difficulties and problems, can analyze their causes.	
25	He/she can find information (in books, on the Internet...).	
26	He/she is involved in class and school life.	
27	He/she tries to understand themselves, their possibilities and abilities.	
28	He/she does daily chores.	
29	He/she can work intently without distraction.	
30	He/she gets pleasure from communication with peers.	
31	He/she manages their time on their own.	
32	He/she understands the rules (of behavior, assignments, etc.) and knows how to obey them.	
33	He/she is confident in their ability to succeed in adult life.	
34	He/she can coordinate their needs, desires with the needs of others.	
35	He/she performs assignments on their own.	
36	He/she can cope with their difficulties on their own.	