


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Н.П. ОГАРЁВА»

Факультет иностранных языков
Кафедра английской филологии

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой

д-р филол. наук, доц.

 К. Б. Свойкин
04 июня 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ВАЖНЫЙ
АСПЕКТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Автор бакалаврской работы  04.06.2018 М. В. Маслова

Обозначение бакалаврской работы БР–02069964–45.03.02–30–18

Направление 45.03.02 лингвистика

Руководитель работы

канд. филол. наук, доц.



04.06.2018

И. В. Коровина

Нормоконтролер

канд. филол. наук, доц.



04.06.2018

Е. Г. Долгова

Саранск

2018


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Н.П. ОГАРЁВА»

Факультет иностранных языков
Кафедра английской филологии

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой

д-р филол. наук, доц.

 К. Б. Свойкин

10 января 2018 г.

ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

(в форме бакалаврской работы)

Студент Маслова Мария Викторовна

1 Тема Этнокультурные особенности учащихся как важный аспект лингводидактики

Утверждена приказом № 25-с от 10.01.2018 г.

2 Срок представления работы к защите 04.06.2018 г.

3 Исходные данные для научного исследования: анкета на определение принадлежности культуры к определённому культурному параметру; заметки, сделанные в ходе наблюдения за деятельностью учащихся во время занятий

4 Содержание выпускной квалификационной работы

4.1 Значение кросс-культурной компетенции педагога

4.2 Национально-культурные характеристики учащихся как фактор лингводидактики

5 Приложение А (справочное)

Приложение Б (справочное)

Руководитель работы



10.01.2018

И. В. Коровина

Задание принял к исполнению



10.01.2018

М. В. Маслова

РЕФЕРАТ

Бакалаврская работа содержит 74 страницы, 68 использованных источников, 2 приложения.

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, НАЦИЯ, НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, КАТЕГОРИЗАЦИЯ КУЛЬТУР, ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, УПРАЖНЕНИЯ, НАВЫКИ, ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Объектом исследования являются национально-культурные особенности учащихся-представителей разных культур.

Цель работы – изучение влияния национально-культурных особенностей поведения учащихся на выбор упражнений и форм работы на занятиях при обучении иностранному языку.

В процессе работы использовались следующие методы: метод наблюдения, анкетирование, беседа, аналитический метод, метод сравнительного анализа.

Материалами исследования послужили: анкета на определение принадлежности культуры к определённому культурному параметру; заметки, сделанные в ходе наблюдения за деятельностью учащихся во время занятий.

В результате исследования была дана характеристика каждой из культур, принимающих участие в исследовании (китайцы, итальянцы и русские), а также были предложены наиболее эффективные формы работы на занятиях и упражнения в изучении иностранного языка с учётом национально-культурных особенностей учащихся.

Область применения – в практике работы учителя.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1 Значение кросс-культурной компетенции педагога	8
1.1 Понятие кросс-культурной компетентности	8
1.2 Классификация культур Г. Хофстеде. Особенности монокронных и полихронных культур по Э. Холлу	13
1.3 Упражнения как средства обучения иностранному языку	18
2 Национально-культурные характеристики учащихся как фактор лингводидактики	39
2.1 Влияние национально-культурных особенностей учащихся на эффективность процесса обучения	39
2.2 Влияние национально-культурных особенностей учащихся на эффективность упражнений при изучении иностранных языков	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
ПРИЛОЖЕНИЕ А (справочное) Анкета для иностранных студентов	71
ПРИЛОЖЕНИЕ Б (справочное) Вопросы для устного опроса преподавателей	74

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема организации эффективного обучения в школах и университетах всегда имела большое значение для общества. Сущность данной проблемы заключается в поиске способов организации работы на уроке и самого процесса обучения с учётом индивидуальных особенностей и специфики каждого ученика.

На сегодняшний день разработаны теории, позволяющие организовывать процесс обучения с ориентацией на индивидуальную личность учащегося, однако вопрос реализации личностно-ориентированного образования на практике до сих пор остаётся открытым. Возникает необходимость в разработке оптимальных моделей обучения, позволяющих объединять и учитывать национально-культурные и индивидуальные особенности каждого учащегося. Раньше иностранных студентов в учебных заведениях РФ практически не было, однако вследствие распада СССР и падения «железного занавеса» их число увеличилось и продолжает расти по сей день, в связи с чем кросс-культурной компетенции педагога теперь уделяется большое внимание: способность установить контакт с представителями разных национальностей не была такой необходимостью, которой она является в настоящее время. Таким образом, вышеприведённые факты объясняют актуальность данной работы.

Объект исследования в данной работе – национально-культурные особенности учащихся-представителей разных культур.

Предметом исследования является влияние национально-культурных особенностей учащихся на выбор упражнений и форм работы на занятиях при обучении иностранному языку.

Цель данной работы заключается в изучении влияния национально-культурных особенностей поведения учащихся на выбор упражнений и форм работы на занятиях при обучении иностранному языку.

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

- рассмотреть понятия «кросс-культурная компетентность», «культурная характеристика» и «упражнение»;
- дать описание культурным характеристикам Г. Хофстеде и Э. Холла;
- охарактеризовать анализируемые культуры на основе описанных культурных характеристик;
- установить характерные черты поведения, присущие учащимся с теми или иными описанными культурными характеристиками;
- определить предпочтительные формы обучения и комплекс упражнений при изучении иностранного языка в зависимости от той или иной культурной характеристики учащихся.

Характер поставленных задач определил выбор **методов исследования**: метод наблюдения, анкетирование, беседа, аналитический метод, метод сравнительного анализа.

В данной работе реализован комплексный подход к решению поставленных задач, включающий перечисленные методы в различных сочетаниях и комбинациях.

Материалом исследования послужили анкеты, целью которых являлось выявление определенных особенностей менталитета и национального характера учащихся таких национальностей, как китайцы, итальянцы и русские.

Методологическую базу исследования составили работы таких отечественных авторов, как: Е. М. Верещагин, [4] Н. И. Гез, [7] Т. А. Колосовская, [20] Р. К. Миньяр-Белоручев, [29] Е. И. Пассов, [33] Е. Н. Соловова, [42], С. Ф. Шатилов, [52] А. Н. Щукин, [53] а также работы некоторых зарубежных авторов: Р. Хаммер, [60] Г. Хофстеде, [61] Э. Холл. [57]

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно способствует формированию понимания важности национально-культурных особенностей учащихся как неотъемлемых составляющих при планировании и разработке программы обучения иностранному языку. Данная работа послужит фактическим материалом при дальнейшей разработке моделей эффективного обучения иностранным языкам с учётом национальной специфики учащихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы могут быть использованы в практике школьного преподавания с целью организации эффективного обучения с учётом культурной и индивидуальной специфики учащихся.

Структура исследования. Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав (теоретического и практического характера), заключения, списка использованных источников и приложений.

1 Значение кросс-культурной компетенции педагога

1.1 Понятие кросс-культурной компетентности

На современном этапе развития важное значение приобретают межъязыковые и межкультурные связи как составные элементы процесса глобализации. Данный факт является подтверждением того, что на сегодняшний день возрастает потребность в квалифицированных педагогах, способных организовать эффективную работу с учащимися не только при помощи различных методов обучения, геймификации или вариативности форм работы, но и с учётом особенностей менталитета и культуры каждого ребёнка.

Способность установить контакт с представителями разных национальностей заключается в таком понятии, как «кросс-культурная компетентность». Вышеупомянутый термин определяется как «интегральное качество личности, включающее знание об особенностях иной культуры, умение интерпретировать инокультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности, качества личности». [20] Для лучшего понимания сущности данного феномена обратимся к истории его развития. Согласно Т. А. Колосовской, в истории развития термина «кросс-культурная компетентность» можно выделить три периода: «Первый период – с 20-ых до 50-ых годов XX века; второй период – с 50-ых до 80-ых годов XX века; третий период – с 80-ых годов XX века по настоящее время». [21] Рассмотрим более подробно каждый из них.

Впервые понятие кросс-культурной компетентности возникло в рамках западной научной мысли как компонент психологической антропологии в 20-х годах XX века. Оно основывалось на исследовании связи культуры и личности, направленном на изучение психологической жизни человека с точки зрения его культурной социализации, в частности, особенностей его духовной жизни. В целом, термин «кросс-культурный» обозначал процесс сопоставления психологических особенностей представителей разных культур.

Основными требованиями к формированию личности учителя в рассматриваемый период являлись высокий уровень теоретической и

практической подготовки, педагогической культуры и техники. Позднее, в связи со сменой методологических ориентиров, в подготовку педагога были включены исследовательский, информационный, творческий и другие аспекты. Таким образом, на данном этапе развития идеи межкультурной коммуникации в рамках образовательного процесса основной акцент при подготовке учителя делался на составляющие его профессиональной готовности.

Дальнейшее развитие культурной антропологии как науки в 50-х – 80-х годах обусловило связь термина «кросс-культурный» с теорией диалога культур, основоположником которой является В. С. Библер, разработавший коммуникативную модель обучения. Возникновение вышеуказанной модели, а также появление так называемого кросс-культурного подхода к изучению личности привели к закреплению смежного понятия «межкультурная коммуникация». Так, согласно Е. М. Верещагину, в настоящее время данный термин понимается как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам». [4, с. 26] Другими словами, межкультурная коммуникация предполагает взаимодействие между представителями разных культур. Отметим, что в данный период особо тщательно изучалась взаимосвязь понятия «межкультурная коммуникация» и термина «кросс-культурный».

Говоря о возникновении понятия «компетентность», обратимся к отечественной литературе 1980-ых годов, где зародился компетентностный подход в образовании. В указанный период рассматриваемый термин означал личностную характеристику, тогда как компетенция представляла собой совокупность профессиональных характеристик. В педагогической науке возникло также частное понятие «профессиональная компетентность» – комплекс знаний, умений и личностных качеств.

Итак, во втором периоде развития феномена «кросс-культурная компетентность» его сущность сводилась к основным характеристикам определённой профессиональной деятельности.

В последний из рассматриваемых нами периодов (80-ые годы XX века – настоящее время) возникла тенденция к увеличению количества научных исследований в области кросс-культурной компетентности. Наиболее распространёнными из них проводились в рамках психологической антропологии. На данном этапе термин «кросс-культурный» использовался для сопоставления особенностей психологии представителей различных культурных и этнических групп, а также для описания современных изменений в культурном сознании людей.

В связи с проводимыми исследованиями возникли два подхода к изучению вышеуказанного термина. Первый подход ориентировался на «культурное сравнение» по заранее заданным параметрам, сторонниками которого являлись Г. Триандис, Р. Диаз-Герреро. [21] Второго подхода придерживались Д. Прайс-Уильямс и Г. Яхода, говорившие о пересмотре целей кросс-культурных исследований. [21] В целом, сущность термина «кросс-культурный» определялась как сравнение культурных различий на основе существующих социокультурных характеристик.

Говоря о становлении понятия «компетентность» в период 80-ых годов XX века по настоящее время, необходимо обратить внимание на тот факт, что представления о понятии профессиональной компетентности значительно изменились: с конца XX века по настоящее время подход к термину основывается на структурных элементах составляющих его уровней, а именно социальном, коммуникативном, индивидуально-личностном, когнитивном. Как следствие, возникла тенденция к дальнейшей классификации компетентностей учителя.

Таким образом, принимая во внимание все вышеперечисленные факты, мы можем заключить, что термин «кросс-культурная компетентность» имеет довольно объёмную историю возникновения: данное понятие прошло долгий путь становления от компонента психологической науки до важной составляющей педагогического процесса, в частности, профессиональной компетентности учителя. На сегодняшний день оно составляет неотъемлемую

часть личности педагога и позволяет определить его готовность к межкультурной коммуникации.

Несмотря на десятилетия исследований в области вышеуказанного феномена, на сегодняшний день по-прежнему возникают споры о его основных составляющих. Первые попытки определить и раскрыть концепцию понятия кросс-культурной компетентности были предприняты такими западными учёными, как Р. Хаммер, В. Гудикунст и Р. Уайзман. Они предложили трёхступенчатую модель организации межкультурного обучения, основываясь на собственном опыте преподавания межкультурной коммуникации. По их мнению, эффективность общения определяется тремя факторами: “The ability to manage psychological stress, the ability to communicate effectively and the ability to establish interpersonal relationships”. [60, p. 382] Иными словами, способность противостоять физическому стрессу, умение осуществлять полноценную коммуникацию и успешно выстраивать межличностные отношения определяют степень сознательности коммуникантов при планировании и осуществлении межкультурной интеракции.

Другие модели кросс-культурно-коммуникативной компетентности были предложены Дж. Ченом и У. Старостой. [21] Согласно их теории, главными элементами рассматриваемого феномена являются чувствительность, сознательность и умения. Чувствительность подразумевает способность личности понимать и оценивать культурные различия. Сознательность апеллирует к возможности распознавать, каким образом культура оказывает влияние на мышление человека, его поведение и интеракции. Умения, в свою очередь, отражаются в эффективном общении и межличностных отношениях. В целом, данная теория подчёркивает связь успешной межкультурной коммуникации с индивидуальной характеристикой человека, его поведенческой гибкостью и адаптивной способностью.

Принимая во внимание вышеописанные теории, мы можем заключить, что для осуществления эффективного коммуникативного взаимодействия необходимы три основных компонента: знания (необходимая информация для

осуществления коммуникации), мотивация (толерантное отношение к другой культуре, стремление к общению) и умения (навыки поведения для успешной интеракции).

Теперь обратимся к функциям кросс-культурной компетентности. В рамках методических принципов кросс-культурная компетентность обладает рядом функций:

1) информационная – владение кросс-культурной компетентностью позволяет изучающим языки совершить обмен опытом и знаниями о своей культуре, языковых особенностях и социокультурного пространства в целом;

2) когнитивная – данная функция подразумевает познание социально-культурных особенностей нации и окружающего мира в целом через изучение иностранного языка. В этом случае кросс-культурная компетентность является средством осуществления такого познания;

3) стимулирующая – во время изучения языка у учащегося появляется интерес к познанию традиций и обычаев страны, особенностей речевого этикета и истории народа. Формирование кросс-культурной компетентности способствует повышению мотивации к изучению;

4) сопоставительная – в процессе изучения языка человек одновременно познаёт культуру страны и получает возможность сравнить её особенности с культурой родного языка благодаря владению кросс-культурной компетентностью. [3]

Таким образом, кросс-культурная компетентность представляет собой комплекс педагогических и культурных знаний и личностных качеств учителя и определяет его готовность принимать участие в межкультурной коммуникации. Кросс-культурная компетентность включает в себя такие ключевые элементы, как знания, мотивацию и умения, а также выполняет ряд функций: информационную, когнитивную, стимулирующую и сопоставительную. Формирование кросс-культурной компетенции – сложный процесс, который требует не только знания культурных реалий, но и речевого этикета страны, позволяющего получить информацию в условиях иноязычного общения.

1.2 Классификация культур по Г. Хофстеде. Особенности монохронных и полихронных культур по Э. Холлу

В конце XIX века в рамках психологической науки возникло такое понятие, как «кросс-культурные исследования». Определение данному термину находим в психологическом словаре: «Кросс-культурные исследования – это сравнительные исследования, направленные на выяснение сходств и различий между разными культурами и обществами». [24] Действительно, исследования такого типа позволили сделать вывод о существующей связи между особенностями психики и культуры и выяснить причины значимых различий черт личности, особенностей восприятия, мышления, памяти, воспитания, общения и т.д.

Наиболее распространенный вид кросс-культурного исследования – сравнение двух или более культур по заранее заданным параметрам. В разных источниках используются оба термина – как «культурный параметр», так и «культурная характеристика», поэтому в данной работе эти понятия синонимичны. Так, нидерландский социолог Г. Хофстеде (1991) определял важность отличий между различными культурами и советовал учитывать влияние национальной культуры на поведение человека. Г. Хофстеде считал, что культура – это “the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another”. [61, p. 5] Из приведённой выше цитаты можно заключить, что под культурой он понимал коллективную запрограммированность мышления, отличающую представителей одной национальности (региона) от другой. Таким образом, он предложил свою категоризацию культур на основе своих и ранее проведённых исследований.

Приведем основные культурные характеристики, влияющие, по мнению Хофстеде, на индивидуальные ценности и поведение людей: индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, уровень избегания неопределённости, феминность/маскулинность. Рассмотрим более подробно каждую из приведённых выше характеристик.

Индивидуализм, согласно Г. Хофстеде, “pertains to societies in which the ties between individuals are loose: everyone is expected to look after him – or herself and his or her immediate family”. [61, p. 92] Другими словами, данный параметр проявляется в стремлении ставить интересы отдельной личности выше интересов коллектива, в заботе человека о себе и своих близких, в способности самостоятельно обеспечить себя без помощи общества. К индивидуалистским странам можно отнести США, Германию, Канаду, Великобританию и другие. [61]

Говоря о проявлении индивидуализма в учебном процессе, мы можем заметить, что в индивидуалистских культурах каждый ученик проявляет активность, тянет руку, желая ответить на вопрос учителя, любит споры и дискуссии, на которых с жаром отстаивает свою позицию.

В коллективистских странах (Китай, Россия, Испания и Латинская Америка) по словам Г. Хофстеде, “people from birth onward are integrated into strong, cohesive in-groups, which throughout people’s lifetime continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty”. [61, p. 92] Другими словами, с самого раннего возраста люди в этих странах находятся под защитой семьи, которая в течение всей жизни поддерживает и помогает им.

В процессе обучения учащиеся-представители коллективистских культур, во-первых, не проявляют активности при индивидуальной работе, но раскрываются в коллективе. К примеру, при необходимости выбрать человека из группы, который озвучит результаты групповой работы, отвечающий будет постоянно искать поддержки у партнёров и попытается отвечать совместно с ними. Во-вторых, цель обучения в коллективистских культурах, в отличие от индивидуалистского общества, акцентирует внимание на навыки и качества для работы в группе, а важность наличия диплома о высшем образовании отражается скорее в признании общественностью, чем в понимании его как личное достижение.

Обратимся к следующему параметру культурных измерений – дистанция власти. В результате исследований Г. Хофстеде выделил основные

характеристики поведения людей в странах с высоким уровнем дистанции власти: “Having few desires; moderation, following the middle way; keeping oneself disinterested and pure”, [61, p. 63] то есть субординация и чёткое соблюдение отношений «ученик – преподаватель».

Различие культур по степени дистанции власти находит своё отражение и в процессе обучения: в странах с высоким уровнем дистанции власти учащиеся относятся к учителю с большим уважением и даже в некоторой степени со страхом; именно учитель определяет план работы и все задания на уроке. Во время занятий учащиеся разговаривают только с разрешения преподавателя, не пытаются отстоять свою точку зрения или доказать обратное; учитель является для них истиной в последней инстанции, его мнение является конечным и не может быть опровергнуто.

Говоря о культурах, где уровень дистанции власти относительно низок, Г. Хофстеде отмечает, что “subordinates and superiors consider each other as existentially equal; the hierarchical system is just an inequality of roles, established for convenience, and roles may be changed, so that someone who today is my subordinate may tomorrow be my boss”. [61, p. 74] Другими словами, данный параметр проявляется в выстраивании дружеских отношениях между начальником и подчинёнными и характеризует коллектив, в котором должность человека и его положение систематически изменяются. К странам с достаточно низкой дистанцией власти традиционно относят США, Канаду, Австралию и Чехию. [61]

Рассматривая поведение студентов в странах с низким уровнем дистанции власти, мы можем отметить, что отношения «преподаватель – учащийся» здесь не имеют такой силы, как в культурах с высоким уровнем дистанции власти. Учебный процесс ориентирован прежде всего на самостоятельность и самоорганизацию учащихся, они сами определяют свой путь обучения. На занятиях студенты не стесняются задавать вопросы, могут отстаивать свою точку зрения по определённому вопросу и спорить с учителем, что позволяет сделать вывод о том, что дисциплине в таких странах уделяется меньшее внимание.

Перейдём к рассмотрению следующего параметра культурных различий – уровень избегания неопределённости (УИН). Данная характеристика, согласно Г. Хофстеде, означает “the extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations”, [61, p. 191] то есть она показывает отношение нации к ситуациям неопределённости. Высокий УИН оказывает непосредственное влияние на процесс обучения: повышенная тревожность учащихся, большое количество негативных эмоций и стресса часто вызваны возникающими во время занятий ситуациями неопределённости. Также мы можем отметить менее сильную ориентацию на индивидуальные достижения и слабую склонность к риску. [61] К примеру, учащиеся в странах с высоким УИН предпочитают придерживаться научной позиции преподавателя и не пытаются высказать собственного мнения или оспорить мнение наставника. К странам с более высоким УИН относятся Китай, Испания, Япония и др.

В отличие от вышеупомянутых стран, для США, Великобритании, Швеции характерен более низкий УИН: их жители более мобильны и пытаются найти любой выход из сложившейся ситуации неопределённости. [32] Так, говоря об учебном процессе, мы можем отметить меньший уровень связанных с учёбой стрессов, более сильную мотивацию на достижения, надежду на успех и большую склонность к риску. Учащиеся в странах с низким УИН всегда открыты к обсуждениям и готовы оспорить мнение преподавателя, если не склонны согласиться с ним.

Рассмотрим следующий параметр культурных различий – феминность/маскулинность. Г. Хофстеде пишет в своей работе, что “the differences in mental programming among societies related to this new dimension are social but are even more emotional”, [61, p. 140] то есть под данным параметром он подразумевает различие в восприятии мира у представителей разных народов. Так, говоря о феминных культурах (Кавказ, Россия, Япония, Испания), мы выделяем их ориентацию на семью как основную ячейку общества, приоритет человеческих отношений над денежными, а также взаимопомощь и поиск смысла жизни, развитое чувство скромности и солидарности.

В маскулинных культурах, как утверждает Г. Хофстеде, “emotional gender roles are clearly distinct: men are supposed to be assertive, tough, and focused on material success, whereas women are supposed to be more modest, tender, and concerned with the quality of life”. [61, p. 140] Другими словами, в маскулинном обществе присутствует чёткая схема распределения социальных ролей: мужчины ориентируются на материальный успех, для них характерны твёрдость, уверенность и настойчивость, тогда как женская половина отвечает за семейный быт и качество жизни. К странам с ярко выраженной маскулинностью относятся США, Германия, Великобритания и Италия. [32]

Помимо вышеперечисленных параметров культур, выделяемых Г. Хофстеде, в данной работе обратимся ещё к одному параметру, который был выделен Э. Холлом: монохронность/полихронность. Под ним он понимал разное отношение народов ко времени. Так, согласно Холлу, в монохронных культурах “time is experienced and used in a linear way – comparable to a road extending from the past into the future”. [59, p. 13] Другими словами, представители монохронных культур (США, Германия, Англия) отличаются крайней пунктуальностью, а «последовательность и концентрация на одном деле в каждый данный момент является важной психологической установкой». [17, с. 256]

В процессе обучения в монохронных культурах для учащихся характерно, во-первых, меньшее количество опозданий; они посещают все занятия и выполняют все предложенные задания. Во-вторых, они стараются правильно распределять время и сдают работы в указанный преподавателем срок, а также не склонны иметь задолженности по учёбе.

В отличие от вышеперечисленных стран, страны с ярко выраженной полихронностью относятся ко времени свободно. Опоздание на 20-30 минут на деловую встречу считается в некоторых странах показателем значимости статуса партнёра. Кроме того, как считает Э. Холл, “polychronic time is characterized by the simultaneous occurrence of many things and by a great involvement with people”. [17, с. 14] Из приведённой цитаты мы понимаем, что в полихронных культурах считается нормальным заниматься одновременно несколькими делами. К

полихронным относятся арабские культуры, культуры стран Азии, Латинской Америки и др.

Рассматривая явление полихронности в процессе обучения, мы можем говорить о частых опозданиях студентов-представителей полихронных культур на занятия, игнорирование установленных сроков сдачи работ и отсутствие последовательности и организации в процессе обучения.

Подводя итог вышесказанному, мы можем заключить, что культура в целом оказывает значительное влияние на индивидуальное и групповое поведение людей. Вследствие этого возникают многочисленные теории измерения культур по рассчитанным параметрам. В целом, культурные характеристики, описанные Г. Хофстеде, Э. Холлом и другими учёными, описывают конкретное содержание данной культуры и её непосредственное влияние на понимание жизни представителями разных стран, и, в частности, на отношение учеников к процессу обучения.

1.3 Упражнения как средства обучения иностранному языку

Культурные особенности учащихся, рассмотренные выше, обуславливают их поведение и формы реакции на внешний мир. Данный факт определяет успешность/неуспешность тех или иных форм работы на занятиях, что, в свою очередь, влияет на выбор упражнений для закрепления и отработки изученного материала.

Упражнения, наряду с учебно-методическими комплексами (УМК) и техническими средствами (ТСО), являются основными средствами обучения иностранному языку. Термин «средство обучения», по мнению А. Н. Щукина, обозначает «комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языку». [53, с. 225] Под «упражнением» профессор С. Ф. Шатилов понимает «специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельных или ряда операций либо действий речевого или языкового характера».

[52, с. 55] Другими словами, это способ отработки и закрепления полученной на уроке информации; использование тех или иных упражнений на уроке зависит, прежде всего, от цели обучения, от сложности языкового материала и уровня учащихся.

Для наибольшей эффективности учебного процесса необходимо соблюдать требования, предъявляемые к характеру упражнений и их структуре. Во-первых, важную роль в организации занятия играет систематичность, которую С. Ф. Шатилов определяет как «совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, которые выполняются в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования навыков и умений в разных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях». [52, с. 15] Во-вторых, каждое упражнение характеризует целенаправленность; его качество напрямую связано с содержанием намеченной цели. Именно цель урока определяет выбор упражнений. В-третьих, на успешность усвоения материала влияет и последовательность упражнений: каждое предыдущее упражнение служит опорой для выполнения последующего, причём данная схема руководствуется принципом «от простого к сложному». Наконец, ещё одним важным требованием, тесно связанным с основной целью обучения иностранному языку, является речевая направленность: упражнения должны носить коммуникативный характер, предполагая практическое пользование языком как средством общения.

Существует несколько подходов к определению системы упражнений в методике преподавания иностранных языков, в соответствии с которыми выделяют три критерия их классификации: психологический, лингвистический, методический. В данной работе мы рассматриваем классификацию, опирающуюся на последний критерий. Она включает в себя два основных типа упражнений: языковые и речевые. Определим значение понятия «тип упражнения» как «разновидность упражнений, обладающая набором

устойчивых признаков, которые соответствуют цели и месту упражнения в процессе формирования знаний, навыков и умений». [40]

Приводя общую характеристику языковых упражнений, российский лингвист Е. И. Пассов отмечает, что, во-первых, «они основаны на принципе применения знаний». [34, с. 77] Другими словами, этот тип упражнений предполагает постоянное обращение к ранее изученным правилам. Во-вторых, «языковые упражнения в принципе предполагают ошибки». [Там же] При их выполнении учащиеся часто сталкиваются с трудностями вследствие большого количества вариантов ответа. В-третьих, Пассов говорит об их непригодности для устного выполнения и неэкономичности во времени. Он также подчёркивает, что они «абсолютно лишены ситуативной отнесённости». [34, с. 78] Это можно объяснить тем, что основная задача при выполнении – чисто формальная, не речевая.

Согласно классификации, языковой тип включает в себя три вида упражнений в зависимости от того, какой навык отрабатывается при их выполнении. В методике выделяют три типа навыков: фонетические, лексические и грамматические. Рассмотрим подробнее систему упражнений в рамках каждого из перечисленных навыков.

Обучение фонетике включает в себя формирование ритмико-интонационных и слухо-произносительных навыков. Первые включают в себя правильное использование интонации и ударения в предложении. Слухо-произносительные навыки, в свою очередь, делятся на аудитивные и собственно-произносительные. Аудитивные навыки, согласно Е. Н. Солововой, «предполагают действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т.д.». [42, с. 65] Собственно-произносительные навыки «предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях». [42, с. 66] Очень важно уже на начальном этапе обращать внимание учащихся на правильное артикулирование звуков, так как произношение является важным

компонентом языка, определяющим как происхождение, так и социальный статус говорящего.

При обучении фонетике на начальном этапе следует помнить, что формирование навыков на этой стадии происходит комплексно: постановка звуков, обучение лексике и грамматическим структурам происходит одновременно. На начальном этапе Е. Н. Соловова рекомендует использовать упражнения двух типов: на активное слушание и распознавание звуков, их долготы и краткости, и упражнения на воспроизведение. [42] К примеру, учащимся необходимо поднять руку, услышав определённое слово или звук. В данном случае эффективно использование магнитофона, который позволяет регулировать темп работы и даёт возможность повторно прослушать необходимый фрагмент. Однако, каждый новый вид задания основывается на восприятии речи учителя, а уже затем материал отрабатывается на фонограммах. Характерной чертой обучения фонетике является хоровое и индивидуальное проговаривание, где каждый тип имеет свои особенности: при индивидуальном повторении учителю проще услышать ошибки и погрешности, чем во время фронтальной формы работы. Помимо специальных упражнений для совершенствования произношения, на начальном этапе релевантными являются стихотворения, скороговорки, краткие рифмовки и мини-диалоги.

На среднем и старшем этапах обучения, по словам Е. Н. Солововой, «важно не только поддерживать сформированные навыки в рабочем состоянии, но и продолжать их совершенствование». [42, с. 74] Однако здесь особое внимание уделяется аутентичной речи, разнообразию акцентов, изучению диалектов и знакомству с основными ритмико-интонационными моделями. Кроме того, продолжается отработка отдельных звуков и слов, так как у многих учащихся всё ещё сохраняются типичные ошибки в произношении. Именно наличие фонетической зарядки на уроке помогает предвосхитить фонетические сложности и избежать определённые трудности. В качестве таких упражнений выступает, например, тренировка звука изолированно и в связном контексте, повторение за диктором или учителем, составление микро-диалогов с

использованием данных выражений и др. Таким образом, на всех этапах обучения фонетике происходит пошаговое формирование навыков правильной артикуляции, интонирования, паузации и постановки ударения.

Следующий вид упражнений направлен на формирование и развитие лексических навыков учащихся. Как утверждает Е. Н. Соловова, знать слово – это значит «знать его формы, значение и употребление». [42, с. 80] Исходя из этого утверждения, мы можем определить, что основная цель работы над лексикой состоит не только в последовательном овладении учащимися лексическими единицами, но и в приобретении навыков по образованию слов на основе префиксов, суффиксов и определённых моделей создания новых слов.

Г. В. Рогова выделяет три компонента содержания обучения лексическому аспекту языка: лингвистический, психологический и методологический. [36] Лингвистический компонент предполагает лексический минимум, обусловленный деятельностью учащихся на определённом этапе обучения. Психологический компонент связан с личностными особенностями учащихся, учётом их интересов и созданием мотивации. В основе методологического компонента лежит обучение лексике с необходимыми разъяснениями, использованием словарей, наглядных пособий, а также знание способов семантизации лексических единиц.

Основу работы над лексикой составляют три этапа: ознакомление с новым лексическим материалом, его первичное закрепление и отработка. Особую трудность для учителя представляет первый этап, так как именно здесь происходит звуко-буквенный и буквенно-звуковой анализ слов, понимание их формы и употребления. В связи с этим, существуют способы семантизации лексических единиц, наиболее распространёнными из которых, по мнению Е. Н. Солововой, являются следующие:

- 1) использование наглядности – демонстрация предметов или их изображений, возможно использование карточек, различных картинок, видеоматериалов и других технических средств обучения;

2) приём синонимов/антонимов – этот способ эффективен тем, что помогает установить семантические гнезда слов, однако он не является точным из-за отсутствия абсолютной синонимии/антонимии;

3) семантизация с помощью словообразовательных элементов – этот способ позволяет не только ввести лексическую единицу, но и формирует способность учащегося составлять новые слова;

4) приём дефиниции, который способствует как развитию самостоятельности учащихся при работе со словарями, так и лучше раскрыть понятийную сторону изучаемого слова;

5) перевод лексической единицы, который предполагает дальнейшую тренировку слова и использование его в разных видах речевой деятельности;

б) приём догадки по контексту – является самым сложным, однако, его эффективность заключается в формировании у учащихся языковой догадки и способности установить ассоциации между словами. [42]

Этап отработки предполагает использование системы лексических упражнений, которые, согласно требованиям, приведённым выше, характеризуются поэтапностью действий «от простого к сложному». Как утверждает Н. И. Гез, «в системе упражнений, развивающих любой вид речевой деятельности, выделяются две подсистемы – подготовительные упражнения и речевые упражнения». [7, с. 210] К подготовительным упражнениям она относит следующие виды:

1) упражнения в дифференциации и идентификации (поиск слова в тексте, определение антонимов и синонимов, группировка по заданному признаку);

2) упражнения в имитации (повтор слов за диктором, учителем, ответы на вопросы);

3) упражнения для развития словообразовательной и контекстуальной догадки (определение значения слов по словообразовательным элементам, дополнение предложений на основе предложенного образца);

4) упражнения для обучения прогнозированию на уровне слов словосочетаний, предложений (дополнение второго предложение с учётом

содержания первого, нахождение окончания предложения, заполнение пропусков);

5) упражнения в расширении и сокращении структур (дополнение или предложений по образцу);

б) упражнения в эквивалентных заменах (замена слов синонимичными понятиями, объединение сложных предложений в простое). [42]

Речевые упражнения, по мнению Н. И. Гез, необходимы «для обучения пользованию слов в различных видах речевой деятельности». [7, с. 213] Мы рассмотрим их более подробно при разборе упражнений на каждый из существующих видов речевой деятельности, приведённых ниже.

Таким образом, при работе с лексическим материалом важен как этап введения новых слов с помощью вышеописанных приёмов, так и разработка последовательного комплекса упражнений с учётом особенностей учащихся.

Ещё одним видом упражнений в рамках языкового типа методической классификации являются упражнения на формирование грамматических навыков. Согласно Е. Н. Солововой, «овладение грамматикой изучаемого языка важно для формирования не только продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении». [42, с. 102]

При обучении грамматике важно определить форму, значение и функцию рассматриваемого грамматического явления. Так, по мнению Н. И. Гез, «грамматический материал должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях». [7, с. 177] Однако, у учащихся могут возникнуть трудности вследствие одновременного изучения родного и иностранного языков, что приводит к явлению интерференции – переноса правил одного языка на другой. Здесь важно обратить особое внимание на те грамматические явления, которые отсутствуют в родном языке либо образуются в нём по-другому.

Отбор грамматических конструкций должен соответствовать уровню владения языком учащихся и учитывать условия их обучения. Выделяют активный и пассивный минимум материала, где первый предполагает тренировку грамматических конструкций на письме и в устной речи; для пассивного минимума характерен комплекс грамматических структур, которые учащиеся способны различить при аудировании или чтении.

Работа над грамматическим материалом включает в себя три этапа: введение грамматической конструкции, первичное закрепление пройденного, отработка грамматического явления. Рассмотрим последний этап работы и определим основные виды грамматических упражнений:

- 1) подстановочные упражнения (изменение формы грамматического явления согласно образцу);
- 2) упражнения в трансформации (раскрытие скобок, постановка слова в нужной форме);
- 3) упражнения в субституции (замена одного грамматического явление другим, уже изученным);
- 4) переводные упражнения (перевод осуществляется с иностранного языка на родной и наоборот). [42]

Для актуализации грамматического навыка необходимо помнить о том, что этап отработки изучаемого материала должен нести коммуникативный характер; другими словами, овладение грамматическими навыками предполагает не только знание правил образования структур, но и способность оперировать ими в живой речи. В связи с этим на уроке рекомендуется использование различных игр, составление диалогов и мини-сценок с целью отработки изучаемого грамматического явления в конкретных речевых ситуациях.

Таким образом, при обучении грамматической стороне языка необходимо соблюдать последовательность выполнения упражнений и обращать особое внимание на этап отработки изучаемого материала.

Обратимся ко второму типу упражнений, имеющих коммуникативную задачу. Согласно Е. И. Пассову, они предназначены для развития речевых

умений в составе четырёх основных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, письма и говорения. [34] Рассмотрим подробно систему упражнений для обучения каждого из них.

Обучение чтению предполагает формирование техники чтения, в основе которой лежат три компонента, выделенные Р. К. Миньяром-Белоручевым: зрительный образ речевой единицы, речедвигательный образ речевой единицы, значение. [29] Другими словами, между данными составляющими имеется непосредственная взаимосвязь, поэтому в процессе обучения чтению важно установить соответствие между графическим образом слова и его значением. Формирование техники чтения подразумевает также умение учащегося расставлять ударение в синтагмах и ритмических группах, соблюдать паузацию и правильно оперировать интонациями в предложениях.

В зависимости от условий обучения, индивидуальных особенностей и уровня учащихся характер обучения чтению может различаться. Выделим основные особенности формирования техники чтения на разных этапах обучения. На начальном этапе чтение служит, в первую очередь, средством обучения, каждое задание здесь, как утверждает Е. Н. Соловова, «в идеале является полифункциональным и в комплексе формирует лексические, фонетические, грамматические навыки устной и письменной речи». [42, с. 145] Преимущество на данном этапе следует отдавать чтению вслух, которое одновременно формирует и навык, и степень самостоятельности учащегося. На среднем этапе делается акцент на формирование технологии чтения, дети в большей степени начинают практиковать чтение про себя; однако, не стоит игнорировать чтение вслух, так как оно всё ещё остаётся средством обучения и контроля других навыков и видов речевой деятельности. Наконец, на старшем этапе чтение становится объектом самостоятельной работы учащихся, а система упражнений строится с учётом цели формирования умения логично мыслить, подкреплять ответ аргументами из текста и находить причинно-следственные связи. Таким образом, трансформация чтения из средства обучения в

самостоятельный вид речевой деятельности определяет специфику целей, задач и упражнений на определённом этапе формирования навыка.

Основу эффективного обучения чтению составляют учебные материалы, в частности, тексты. Е. Н. Соловова выделяет основные требования, предъявляемые к ним при отборе учителем:

1. Объём текста. Следует обратить внимание на тот факт, что длинные тексты бывают утомительными для детей, тогда как на слишком коротких невозможно полноценно отработать навык.

2. Место основной идеи. Учащиеся поймут текст лучше, если его ключевая мысль находится либо в начале, либо в конце.

3. Тематика текста. Данное требование реализуется учебной программой, на основе которой составляются УМК. Тематика учебных текстов тесно связана с интересами учащихся в определённом возрасте, а также с воспитательными и образовательными целями, реализуемыми на уроке.

4. Проблематика текста. Данное требование является одним из ключевых, так как именно проблематика текстов помогает в овладении умениями и навыками в изучении иностранного языка. В рамках одной темы может обсуждаться целый спектр проблем, однако, проблема в тексте должна соответствовать возрасту учащихся и их возможностям усвоения материала.

5. Степень аутентичности. К аутентичным текстам относятся материалы, составленные непосредственно носителем языка. Этот вид текстов актуален на всех этапах обучения, работать с ним сложнее, однако, он способствует реализации основной цели обучения – коммуникативной. [42]

При работе с текстом Е. Н. Соловова выделяет три основных этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. [42] Рассмотрим каждый этап подробнее и определим для них систему упражнений. Дотекстовый этап предполагает постановку цели при чтении текста, создание у учащихся положительного настроения и мотивации к работе, а также снятие всевозможных речевых и языковых трудностей. Данный этап предполагает следующий спектр упражнений:

1) работа с заголовком – по заголовку учащийся должен определить тематику и проблематику текста, а также ключевые слова и выражения, отражённые в нём;

2) работа с иллюстрациями – если к тексту предусмотрены наглядные материалы, учащийся сможет определить его тему, описать сюжет в целом или назвать главных героев;

3) разбор новой лексики – при знакомстве с новыми словами учащемуся необходимо определить тематику и проблематику текста, используя языковую догадку;

4) прочтение первого абзаца – при знакомстве с этой частью текста учащийся должен попытаться определить его тематику и предположить, какая проблема в нём отражена;

5) ответ на вопросы перед текстом – такой вид заданий позволит настроить учащихся на работу, а также позволит определить, о чём дальше пойдёт речь.

Обратимся к этапу непосредственного чтения текста. Основной его целью является формирование техники чтения и других навыков и умений, а также контроль их сформированности. В систему упражнений данного этапа можно включить следующие:

- 1) ответить на вопросы по тексту;
- 2) отметить верные и неверные утверждения;
- 3) подобрать подходящий заголовок;
- 4) выбрать из списка и вставить пропущенное слово/предложение;
- 5) сопоставить слова с предложенными дефинициями (отработка лексики на основе текста);

б) предположить дальнейшее развитие событий в тексте.

Перейдём к рассмотрению заключительного этапа работы с текстом. В данном случае он представляет собой опору для отработки других видов речевой деятельности (письмо, говорение). На этом этапе возможны следующие упражнения:

- 1) высказать собственное мнение по какому-либо вопросу либо проблеме, затронутой в тексте;
- 2) составить план прочитанного;
- 3) пересказать текст, выделив основные моменты;
- 4) придумать иную концовку;
- 5) дать характеристику персонажам текста;
- 6) предложить свой вариант решения проблемы, описанной в тексте.

Таким образом, обучение чтению предполагает не только формирование техники чтения на всех этапах обучения, но и последовательное развитие навыка работы с текстом, что требует подготовки как со стороны учителя (задача которого – найти текст, соответствующий вышеуказанным требованиям), так и со стороны учащихся.

Рассмотрим особенности обучения другому виду речевой деятельности – аудированию. Е. Н. Соловова определяет это понятие как «процесс восприятия и понимания речи со слуха». [42] Определение данного термина напрямую связано с основной целью обучения аудированию – научить воспринимать и понимать иноязычную речь.

Аудирование считается одним из самых сложных видов речевой деятельности: это связано со спонтанностью и одноразовостью речи в ситуациях реального общения, а также с тем фактом, что у каждого говорящего свой стиль подачи устного текста, особенности артикуляции и акцент. По мнению Е. Н. Солововой, во время обучения аудированию могут возникнуть следующие трудности:

1. Трудности, связанные с условиями аудирования. К ним относятся различные шумы, слабая акустика, плохое качество записи. В этом случае необходимо подготовить учащегося к таким ситуациям, научить абстрагироваться от них и привить понимание их неизбежности (например, коммуникация может произойти на вокзале, в ресторане или другом шумном месте).

2. Трудности, связанные с индивидуальными особенностями говорящего – дикцией, артикуляцией, темпом речи и акцентом. С целью минимизировать количество трудностей данного типа необходимо использовать в обучении тексты как с мужскими голосами, так и женскими, а также включать учащимся записи речи различных акцентов и диалектов.

3. Трудности, связанные с языковыми особенностями воспринимаемого материала. Очень часто (особенно на среднем и старшем этапах) аудиотексты содержат специальные термины, идиомы, разговорные выражения и новые слова. В этом случае учащийся должен прийти к пониманию того, что он не всегда сможет дословно перевести высказывание; однако, чем обширнее его словарный запас, тем больше можно сократить количество незнакомой лексики. [42]

Традиционно работу с аудиотекстами делят на три этапа: дотекстовый, собственно прослушивание, послетекстовый. Рассмотрим особенности работы на каждом из них. До прослушивания текста необходимо дать учащимся первичную установку с целью снятия возможных трудностей и создания мотивации – этот момент очень важен, так как от него зависит процент усвоения учащимися содержания. На этом этапе уместны такие упражнения, как: перевод и обсуждение вопросов и заданий к аудиотексту, догадка по заголовку и иллюстрациям о его содержании, введение в проблематику текста путём краткого пересказа учителем его основной мысли. Следующий этап подразумевает непосредственно слушание: он может повторяться несколько раз в зависимости от сложности текста и уровня учащихся. Сюда можно отнести следующие виды заданий: прослушать текст и передать его основную мысль; вставить пропущенные слова или выражения; отметить правдивые или ложные утверждения, расставить события в определённом порядке, закончить предложения и т.д. Заключительный этап работы с аудиотекстом связан с развитием других видов речевой деятельности. К примеру, учитель может попросить придумать альтернативный конец истории либо задать вопросы на понимание текста, а также попросить написать собственную историю.

С целью отработки и развития аудитивного навыка в отечественной методике предлагается целый комплекс упражнений. Е. Н. Соловова выделяет следующие виды:

1) повторение за диктором – включает в себя хоровое и индивидуальное проговаривание. Это упражнение является базовым, так как формирует не только слуховой навык, но и тренирует память и артикуляцию;

2) упражнения на развитие речевого слуха – в данном случае широко применяются средства наглядности, то есть печатные тексты или иллюстрации к ним;

3) упражнения на тренировку памяти: прослушать текст и найти отличия в печатной версии, привести доказательства к следующим утверждениям, вставить пропущенные даты, цифры, имена или названия;

4) упражнения на вероятностное прогнозирование: закончить фразы из текста, подобрать определения к словам, составить словосочетания. [42]

Таким образом, при обучении аудированию следует подготовить учащихся к всевозможным ситуациям, возникающим в условиях реального общения на языке, а также уделить особое внимание каждому из этапов работы над аудиотекстами.

Обратимся к третьему виду речевой деятельности – письму. В методике, согласно Е. Н. Солововой, письмо – это «овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и письмом». [42, с. 187]

Письмо как самостоятельный вид речевой деятельности напрямую связан с письменной речью – именно сформированность навыка письменного выражения мыслей на иностранном языке является основной целью обучения ему. При сравнении устной речи с письменной последняя имеет следующие особенности: во-первых, она основана на зрительном восприятии и не является спонтанной, как устное высказывание. Во-вторых, текст на письме имеет более чёткую структуру и логичность вследствие наличия у автора достаточного

количества времени на его составление; устная речь – это всегда импровизация говорящего. В-третьих, к письменному тексту предъявляются более жёсткие требования, чем к устному: живая речь допускает наличие ошибок, запинок и других погрешностей, в то время как при письме возможна многократная корректировка и проверка текста. Как мы видим из вышесказанного, обучение письменной речи – процесс трудоёмкий и требует особенного внимания как со стороны преподавателя, так и от учащегося.

Согласно Е. Н. Солововой, содержание обучения письму включает два основных компонента: освоение графической системы иностранного языка и изучение орфографии. [42] Обучение графике предполагает написание учащимися букв и их правильное соединение в словах, а также изучение их звуковых эквивалентов. На данном этапе важно подобрать правильный комплекс упражнений с целью снятия возможных трудностей при письме и отработки умения. Выделим основные виды упражнений, необходимые при овладении графической системой языка:

1. Написание букв под диктовку. В данном случае учащиеся могут начать с прописных или строчных букв, а могут записывать их одновременно; такое упражнение способствует развитию внимания и тренировке памяти.

2. Завершение написания фразы, начатой учителем. При выполнении этого упражнения возможен элемент геймификации при условии фронтальной работы на уроке (учащиеся вслух предлагают варианты окончаний, проговаривая вместе с этим уже известную часть фразы, что способствует её скорому запоминанию).

3. Контрольное списывание букв/слов/предложений. Хотя этот вид деятельности кажется простым и неинтересным, он является эффективным средством формирования навыка. В данном случае возможен вариант самодиктанта – учащиеся списывают с доски предложенные слова или фразы, затем проверяют себя по учебнику.

Обратимся ко второму компоненту содержания обучения письму – освоению орфографической системы языка. Обучение правильному написанию слов – процесс довольно трудный вследствие неизбежности допущения ошибок

в словах, однако, при верном подборе упражнений возможно сокращение их числа. Так, при обучении орфографии, по слова Е. Н. Солововой, рекомендуется использование следующих вариантов упражнений:

1) группировка слов на основе фонемных соответствий – заключается в подборе учащимися слов с заданной фонемой (возможен вариант работы в парах или группах);

2) написание окончаний слов;

3) нахождение ошибок в предложенных словах – подобные задания полезны не только для усвоения написания, но и для развития наблюдательности и навыка самопроверки;

4) словарный диктант/самодиктант. [42]

Таким образом, при формировании у учащихся умений составлять письменный текст необходимо уделять особое внимание графическому и орфографическому аспектам обучения письму, а также систематически организовывать проверочные диктанты и контрольное списывание с целью улучшения навыка и предотвращения трудностей в дальнейшей работе с языком.

Рассмотрим последний вид речевой деятельности – говорение, обучение которому, как считает Е. Н. Соловова, связано с «подготовкой учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в сторону диалога значительно сильнее». [42, с. 165] Обучение говорению необходимо начинать с основ: формирования лексических, грамматических навыков и умения воспринимать иноязычную речь на слух. Оно предполагает следующий план действий: учитель объясняет значение и употребление новой структуры, происходит её поэтапная отработка, учащиеся пытаются распознать её в живой речи, а затем начинают применять накопленную базу структур при составлении рассказов или диалогов.

Рассмотрим особенности каждого из приведённых типов организации устной речи. Согласно Е. Н. Солововой, к разновидностям монолога мы можем отнести: приветственную речь, лекцию, рассказ, похвалу, порицание,

характеристику или описание. [42] При обучении данному типу устного высказывания необходимо опираться на следующие параметры:

1) целенаправленность – учащиеся должны чётко осознавать, кому и с какой целью они адресуют сообщение;

2) логичность – очень важно обратить внимание учащихся на структуру монологической речи, связь мыслей и использование специальных слов-коннекторов;

3) непрерывность – тщательная подготовка и отработка навыков монологической речи способствуют улучшению её качества, темпа и насыщенности.

Традиционно выделяют два пути обучения монологической речи: «сверху вниз» и «снизу вверх». При использовании первого необходима опора на письменный текст, который подробно описывает речевую ситуацию, обладают высокой степенью информативности и являются прекрасным образцом для составления собственных высказываний. Е. Н. Соловова предлагает следующие варианты упражнений по работе с текстом как опорой при обучении говорению:

- 1) согласиться либо опровергнуть утверждения;
- 2) ответить на предложенные вопросы по тексту;
- 3) пересказать текст с использованием новых слов и выражений;
- 4) определить основную идею текста;
- 5) придумать свой вариант завершения текста. [42]

Путь «снизу вверх» исключает использование текста в качестве опоры при обучении навыкам говорения. Его этапы идентичны действиям при формировании лексических навыков языка, поэтому на начальном этапе обучения монологу возможны следующие упражнения:

- 1) назвать слово по картинке;
- 2) составить словосочетания из предложенных слов;
- 3) угадать слово по его дефиниции;
- 4) ответить на вопросы с использованием новых лексических единиц;
- 5) закончить предложения;

- б) вставить пропущенные слова;
- 7) описать картинку.

На среднем и старших этапах применяются следующие виды упражнений:

- 1) фронтальная беседа;
- 2) ответы на вопросы;
- 3) языковые игры;
- 4) комментарий к пословице;
- 5) презентация доклада на заданную тему. [42]

При обучении монологической речи следует учитывать возраст учащихся и их уровень владения языком, особенности и характер речевой ситуации, а также индивидуальные и психологические особенности учащихся.

Обратимся ко второму виду устного высказывания – диалогу. Его основные черты, как считает Е. Н. Соловова, реактивность (отношение собеседника к услышанному) и ситуативность (наличие определённой ситуации, определяющей мотив диалога). [42] Обычно выделяют две его разновидности: свободный (беседы, интервью, дискуссии) и стандартный (разговорный). При обучении этим видам диалога применяют те же пути, что и при формировании навыков монологической речи; так, при использовании способа «сверху вниз» (наличие диалога-образца) Е. Н. Соловова рекомендует действовать следующим образом:

- 1) ознакомить учащихся с новыми речевыми клише;
- 2) проработать реплики хором и индивидуально;
- 3) проверить успешность овладения учащимися материала;
- 4) попросить выучить наизусть учебные диалоги;
- 5) составить собственные варианты по образцу. [42]

При отсутствии образца составления диалога используется путь «снизу вверх» для которого характерно обучение:

- 1) задавать вопросы разных типов и отвечать на них;
- 2) использовать клишированные фразы и изученные структуры в ситуациях реального общения;

3) логично и последовательно формировать высказывание.

Таким образом, при обучении говорению следует обратить внимание на особенности монологической и диалогической речи, а также выбрать наиболее подходящий путь их освоения в соответствии с уровнем и особенностями учащихся.

Обобщая всё вышесказанное, мы можем заключить, что на сегодняшний день процесс обучения иностранному языку ориентирован преимущественно на личность учащегося, учитывает его менталитет и национально-культурные особенности. В связи с этим возникает потребность в учителе, способном установить контакт с учащимися-представителями различных культур; такая способность именуется «кросс-культурной компетентностью».

Понятие «кросс-культурная компетентность», возникшее в 20-х годах XX века, прошло долгий исторический путь развития: данный термин вначале относился преимущественно к психологическим характеристикам человека, но в связи с возникновением кросс-культурного подхода к изучению личности оно приобрело статус важнейшего компонента педагогического процесса – показателя профессионализма преподавателя.

В связи с появлением кросс-культурного подхода к изучению личности возникла необходимость в кросс-культурных исследованиях с целью выявить сходства и различия культур. Такое сравнение было проведено рядом учёных, среди которых Г. Хофстеде предложил свой вариант категоризации культур на основе четырёх параметров: индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, уровень избегания неопределённости, феминность/маскулинность.

В процессе обучения индивидуализм проявляется в активности со стороны учащегося, его стремлении ответить на вопросы учителя и отстаивать свою позицию. Коллективизм культуры находит отражение в желании учащегося работать в группе и помогать другим справиться с заданием. В культурах с высокой дистанцией власти наблюдается уважительное отношение к учителю, мнение которого неоспоримо, и учащиеся не склонны с ним спорить. В культурах с низкой дистанцией отношения между преподавателем и учащимся

менее формальны, здесь происходит ориентация на самостоятельность и самоорганизацию учащихся. Высокий уровень избегания неопределённости проявляется в повышенной тревожности учащихся и их склонности к стрессу вследствие возникающих трудностей в учебном процессе. В культурах с низким уровнем избегания неопределённости учащиеся открыты к обсуждениям, готовы оспорить мнение преподавателя и аргументировать собственное. В феминных культурах наблюдается взаимопомощь одноклассников на занятиях, важность отношений в коллективе и в целом ориентация на семью как основную ячейку общества. В маскулинных культурах учащиеся ориентированы на личные достижения, их будущее и карьера имеют большее значение, чем семейные ценности.

Ещё один параметр, выделенный Э. Холлом, который характеризует различие между культурами – монохронность/полихронность. Так, в монохронных культурах учащиеся склонны посещать все занятия, меньше опаздывать, они стараются правильно распределять время и не склонны иметь задолженности по учёбе. В полихронных культурах учащиеся склонны опаздывать на занятия, учебный процесс характеризуется отсутствием последовательности и организации.

Особенности культуры отражаются в поведении учащихся, что определяет выбор форм работы на уроке и упражнения на закрепление пройденного материала. Каждое упражнение как одно из средств обучения характеризует систематичность, целенаправленность, последовательность и речевая направленность. Наиболее распространённая классификация упражнений, опирающаяся на методический критерий, включает в себя языковые и речевые упражнения. Языковой тип составляют упражнения на формирование фонетических, лексических и грамматических навыков. Так, при обучении фонетике происходит пошаговое формирование навыков правильной артикуляции, интонирования, паузации и постановки ударения. При работе с лексическим материалом важен как этап введения новых слов, так и разработка последовательного комплекса упражнений с учётом особенностей учащихся.

При обучении грамматической стороне языка необходимо соблюдать последовательность выполнения упражнений и обращать особое внимание на этап отработки изучаемого материала.

Второй тип упражнений (речевые) включает в себя упражнения в обучении чтению, аудированию, письму и говорению. Обучение чтению предполагает не только формирование техники чтения на всех этапах обучения, но и последовательное развитие навыка работы с текстом. При обучении аудированию следует подготовить учащихся к всевозможным ситуациям, возникающим в условиях реального общения на языке, а также уделить особое внимание каждому из этапов работы над аудиотекстами. При формировании у учащихся умений составлять письменный текст необходимо уделять особое внимание графическому и орфографическому аспектам обучения письму, а также систематически организовывать проверочные диктанты и контрольное списывание с целью улучшения навыка и предотвращения трудностей в дальнейшей работе с языком. Обучение говорению предполагает обучение монологической и диалогической речи, выбор наиболее подходящего пути их освоения в соответствии с уровнем и особенностями учащихся.

2 Национально-культурные характеристики учащихся как фактор лингводидактики

2.1 Влияние национально-культурных особенностей учащихся на эффективность процесса обучения

В соответствии с темой работы нами было проведено исследование, во время проведения которого мы обратились к понятию «метод педагогического исследования». Данный термин определяется как «способ изучения педагогических явлений, получение научной информации о них с целью установления закономерностей и взаимосвязи этих явлений». [28] Существует большое количество классификаций методов педагогического исследования, одна из которых содержит методы эмпирического познания, направленные на сбор научных фактов для их последующего теоретического анализа. В рамках приведённой классификации рассматриваются следующие методы педагогического исследования: наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент, материальное моделирование и методы опроса.

В данной работе мы обращаемся к наблюдению – «целенаправленному восприятию какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал». [28] Этот метод позволяет зафиксировать реакцию учащихся на происходящее на уроке. Он предполагает ведение записей в ходе наблюдения и оценку поведения как отдельных студентов и преподавателя, так и атмосферу на занятии в целом. Наблюдение бывает открытым и скрытым; в данном исследовании мы обращались к первому виду.

В нашем исследовании мы также прибегали к блоку опросных методов, одним из которых является анкетирование, заключающееся в массовом сборе материала с помощью анкеты. [28] Данный метод позволяет получить психологическую информацию об учащихся, особенностях их восприятия картины мира; он экономичен по времени и позволяет в кратчайшие сроки опросить достаточное количество людей. Основной его особенностью является

анонимность: во время опроса личность респондента не указывается, фиксируются только его ответы.

Ещё одним методом из блока опросных методов, использованным в нашей работе, является беседа. Она предполагает «получение информации об изучаемом явлении в логической форме как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей». [2] Научная ценность описываемого метода заключается в установлении личного контакта с объектами исследования; в нашем случае беседа была проведена с учащимися и преподавателями.

Данное исследование включает в себя следующие этапы:

- постановка цели исследования;
- определение объекта и предмета исследования;
- составление анкеты и определение числа респондентов;
- проведение анкетирования;
- посещение занятий и наблюдение за деятельностью учащихся и преподавателем;
- беседа с преподавателями факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарёва;
- работа с результатами анкетирования;
- сравнение результатов анкетирования с результатами, полученными в ходе наблюдений и бесед;
- выявление особенностей учащихся в соответствии с культурными параметрами Г. Хофстеде;
- определение комплекса упражнений в изучении иностранного языка для каждой из исследуемых наций;
- подведение итогов исследования.

Цель данного исследования – проследить отражение описанных в первой главе культурных характеристик в поведении студентов конкретной нации во время занятий и выявить на основе полученных результатов наиболее

эффективные комплексы упражнений в обучении иностранному языку. Объектом исследования являются национально-культурные особенности учащихся – представителей разных культур; предмет исследования – влияние данных особенностей учащихся на их поведение в ходе занятий по иностранному языку, а, соответственно, и на эффективность всего процесса обучения.

На этапе проведения анкетирования нами была составлена анкета из 31 вопроса (см. Приложение А). Первая часть анкеты содержит основную информацию о респонденте (пол, возраст, национальность, специальность в университете), анонимность в анкете сохранена. Вторая часть анкеты включает в себя вопросы, связанные с психологическими особенностями учащихся в соответствии с принадлежностью их культуры к определённому параметру, рассмотренному Г. Хофстеде, а также вопросы, связанные с выбором лёгких/сложных и эффективных/неэффективных упражнений по языку. В опросе приняли участие студенты-китайцы (20 чел.), итальянцы (22 чел.) и русские (23 чел.) Все респонденты были предупреждены о соблюдении максимальной честности при ответе.

На этапе сбора данных при помощи метода наблюдения мы посетили ряд занятий у студентов-представителей исследуемых культур, где обратили внимание на атмосферу на уроке в целом, посещаемость, поведение учащихся в зависимости от форм работы, отношение к преподавателю, выполнение домашнего задания и характер взаимодействия друг с другом в зависимости от типа заданий. Полученные результаты были зафиксированы в виде таблицы, а затем сопоставлены с результатами, полученными в ходе опроса, с целью выявления общих закономерностей в поведении участников исследования.

В ходе исследования были также проведены беседы с учащимися и преподавателями. Во время беседы студенты рассказали, какие из упражнений по изучению иностранного языка кажутся самыми интересными/лёгкими/необходимыми, а какие из них им не нравится или скучно выполнять. Преподаватели факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарёва поделились опытом в преподавании иностранного языка

студентам-представителям различных культур, а также ответили на ряд вопросов, касающихся организации учебного процесса и выбора методов преподавания в зависимости от той или иной национальности учащихся, с которыми им довелось поработать (см. Приложение Б).

Перейдём к полученным результатам исследования. Проследим отражение культурных параметров Г. Хофстеде, описанных нами в первой главе, в поведении учащихся. Обратимся к параметру «индивидуализм/коллективизм», который, напомним, характеризует степень зависимости личности от группы. Результаты анкетирования, проведённого среди студентов-представителей итальянской культуры, позволили нам установить, что, во-первых, учащиеся исследуемой национальности предпочитают выполнять индивидуальные задания и не проявляют инициативы работать в парах или группах, стремясь к самостоятельной деятельности. Так, на вопрос «Вам больше нравится выполнять индивидуальные задания или участвовать в групповом проекте?» 68% респондентов выбрали первый вариант ответа, а 32% предпочли групповую работу. Во-вторых, несмотря на то, что итальянцы склонны соглашаться с мнением большинства, многие из них предпочитают выразить свою точку зрения, что видно из результатов анкетирования: при ответе на вопрос «Вы получили задание для выполнения в группе, но в ходе обсуждения оказалось, что мнение партнёров разнится с вашим собственным. Ваши действия?» 77% учащихся предпочли высказать свои мысли, но согласиться с большинством, тогда как 23% захотели убедить группу в правильности своего решения. В-третьих, в ходе беседы с несколькими представителями итальянской культуры было выявлено, что каждый студент работает на себя, составляет собственное расписание занятий и осознаёт важность получения достойного образования для будущей профессии. Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что итальянскую культуру можно отнести к индивидуалистским.

Исходя из вышеприведённых наблюдений, мы можем заключить, что индивидуализм в поведении учащихся-представителей индивидуалистских

культур проявляется в ориентировании на личный результат и успехи, самостоятельности при выполнении заданий и организации процесса обучения.

Перейдём к исследованию, проведённому среди студентов-представителей китайской культуры. Прежде всего, по результатам анкетирования нам удалось установить, что учащиеся больше ориентированы на работу в группе: в вопросе «Вам больше нравится выполнять индивидуальные задания или участвовать в групповом проекте?» 90% респондентов указали второй вариант ответа, и лишь 10% предпочли работать индивидуально. Вдобавок, при ответе на вопрос «Вы получили задание для выполнения в группе, но в ходе обсуждения оказалось, что мнение партнёров разнится с вашим собственным. Ваши действия?» 90% студентов предпочли согласиться с большинством, тогда как 10% захотели высказать своё мнение и аргументировать его. Во-вторых, методом наблюдения нам удалось выявить, что во время занятия учащиеся при фронтальном опросе чувствовали себя неуверенно и зажато, пытались помочь одноклассникам и не проявляли инициативы ответить первыми; однако, с удовольствием работали в парах, готовя диалог или отвечая на вопросы. Также студенты часто переходили на родной язык во время занятия. Исходя из перечисленных фактов, результаты исследования позволяют определить китайскую культуру как коллективистскую. Коллективизм в поведении учащихся-представителей коллективистских культур проявляется в стремлении работать в группе, учёте мнения одноклассников и опоре на их поддержку при ответе, а также в использовании родного языка в ходе занятия.

Перейдём к рассмотрению параметра «дистанция власти», измеряющего, по мнению Г. Хофстеде, степень неравенства между людьми разных социальных слоёв. Во-первых, по результатам анкетирования, проведённого среди студентов-представителей китайской культуры, мы установили, что учащиеся проявляют большое уважение к преподавателю и считают его компетентным наставником. Так, при ответе на вопрос «Кто для вас преподаватель?» 92% выбрали вариант «наставник, к которому можно обратиться за помощью в любом задании», и лишь 8% указали ответ «человек, осуществляющий промежуточный

и систематический контроль знаний по предмету». К тому же, в китайской культуре мнение преподавателя считается неоспоримым и достоверным: отвечая на вопрос «При объяснении нового материала учитель привёл свою точку зрения, однако, у вас другая позиция, которой вы бы хотели поделиться с классом. Ваши действия?», 90% респондентов предпочли бы промолчать, тогда как 10% подняли бы руку для дальнейшей дискуссии. Во-вторых, в ходе наблюдений мы отметили, что на занятиях поддерживается дисциплина, китайцы погружаются в учебный процесс и внимательно слушают доводы преподавателя, не сомневаясь в их корректности. Вышеприведённые данные позволяют заключить, что китайская культура характеризуется довольно высоким уровнем дистанции власти.

Таким образом, в культурах, где дистанция власти высока, в поведении студентов отмечаются следующие моменты: они уверены в своём наставнике и, прося разъяснить трудные для понимания места, опираются на позицию преподавателя и не сомневаются в её правильности; учащиеся взаимодействуют с учителем и готовы отвечать на заданные вопросы, но при этом не высказывают собственного мнения – инициатива в классе полностью принадлежит преподавателю.

Рассмотрим результаты исследования параметра «дистанция власти», проведённого среди студентов-представителей итальянской культуры. С помощью метода анкетирования удалось установить, что, во-первых, общение между преподавателем и студентами менее формально, они чувствуют себя независимыми от него. Так, при ответе на вопрос «Кто для вас преподаватель?» вариант «человек, осуществляющий промежуточный и систематический контроль знаний по предмету» был выбран 82% респондентов, 18% выбрали ответ «наставник, к которому можно обратиться за помощью в любом задании». Во-вторых, итальянцы открыты к диалогу с учителем и готовы отстаивать свою точку зрения в случае несогласия с ним: при ответе на вопрос «При объяснении нового материала учитель привёл свою точку зрения, однако, у вас другая позиция, которой вы бы хотели поделиться с классом. Ваши действия?», 95%

респондентов предпочли высказать своё мнение, тогда как лишь 5% учащихся не предприняли бы никаких действий. Так, согласно результатам исследования, итальянская культура относится к культурам с более низкой дистанцией власти, чем китайская культура.

Можно отметить, что учебный процесс в странах с низкой дистанцией власти характеризуется слабым промежуточным контролем со стороны преподавателя и большой инициативой со стороны учащихся в обсуждении материала на занятиях.

Обратимся к третьему параметру, выделяемому Г. Хофстеде – уровень избегания неопределённости, показывающему степень, с которой люди действуют самостоятельно в определённой ситуации, заботясь о себе и близких. Во-первых, по результатам анкетирования, проведённого среди студентов-представителей русской культуры, при ответе на вопрос «В какой компании вам было бы комфортнее работать?» 74% учащихся выбрали вариант «где обязанности каждого сотрудника чётко обозначены, только руководитель отвечает за любые изменения и нарушения», в то время как оставшиеся 26% указали «где работник самостоятельно определяет свои обязанности и ответственен за любое изменение или нарушение». Говоря о процессе обучения, мы можем трактовать результат следующим образом: русским студентам необходимо, чтобы объяснение нового материала было структурировано и построено на постановке чётких целей, задач и на детальном задании. Вдобавок, отвечая на следующий вопрос, 52% респондентов хотели бы работать в компании, где вопросами организации занимается только работодатель, тогда как 48% хотели бы иметь возможность высказывать собственное мнение по организационным вопросам. Другими словами, в русской культуре преподаватель считается центральной фигурой, контролирующей учебный процесс, учащиеся всегда прислушиваются к его мнению и аргументации. Во-вторых, метод наблюдения показал, что во время занятий некоторые из русских учащихся склонны вступать в диалог с преподавателем, задавая интересные вопросы, однако в целом, студенты-представители русской

культуры опираются на мнение наставника, не сомневаясь в его компетентности, вследствие чего редко проявляют активность при работе на уроке. Полученные данные позволяют отнести русскую культуру к культурам с высоким уровнем избегания неопределённости.

Таким образом, особенности учащихся-представителей культур с высокой дистанцией власти, можно описать следующим образом: им необходимы детализированные объяснения материала, постоянный контроль знаний и успеваемости со стороны учителя, и в целом чёткая организация процесса обучения.

При оценке следующих результатов анкетирования, проведённого среди студентов-представителей итальянской культуры, во время ответа на вопрос «Вам комфортнее работать в компании, где вопросами организации занимается только управляющий, или же где рабочий вправе также осуществлять контроль над жизнью компании?» мнения разделились поровну: 50% респондентов выбрали первый вариант ответа, другая половина остановилась на втором. Однако, отвечая на вопрос «В какой компании вам было бы комфортнее работать?», 86% проголосовали за вариант «где обязанности каждого сотрудника чётко обозначены, только руководитель отвечает за любые изменения и нарушения», 14% респондентов выбрали «где работник самостоятельно определяет свои обязанности и ответственен за любое изменение или нарушение». Полученные ответы могут трактоваться в учебном процессе следующим образом: студенты-представители итальянской культуры не испытывают стресса при работе на занятиях, смело высказывают собственное мнение и могут вступить в дискуссию с учителем, если считают его позицию не совсем правильной. Во время беседы с несколькими студентами-представителями итальянской культуры нам удалось выяснить, что для них характерен довольно высокий уровень мобильности и мотивации, а также сниженный уровень тревожности. Полученные результаты позволяют отнести итальянскую культуру к культурам с довольно низким уровнем избегания неопределённости.

Суммируя все полученные данные, мы можем заключить, что для учащихся-представителей культур с низким уровнем избегания неопределённости характерен низкий уровень тревожности, способность к решению проблемы, а не избеганию её, а также желание отстаивать свою точку зрения в случае несогласия с преподавателем.

Обратимся к ещё одному параметру «феминность/маскулинность», под которым Г. Хофстеде понимает различие в распределении социальных ролей и жизненных ценностях в определённой культуре. В результате исследования, проведённого методом анкетирования среди студентов-представителей китайской культуры, было установлено, при ответе на вопрос, касающийся отношений внутри семьи, 80% респондентов выбрали вариант «члены семьи проводят много времени вместе, все родственники находятся в постоянном контакте друг с другом», остальные 20% указали «члены семьи уделяют другу другу мало времени, общение с родственниками минимизировано». К тому же, на вопрос «Ваши основные ценности в жизни?» 90% учащихся ответили «семья, взаимопонимание и поддержка со стороны близких», и лишь 10% выбрали вариант «карьера, самореализация и независимость». Приведённые выше факты позволяют сделать вывод о том, что неудачи в учёбе не очень существенны для студентов китайской культуры, в приоритет они ставят человеческие и семейные отношения. В ходе наблюдения за их поведением на занятии мы отметили, что они часто помогают друг другу, выполняя то или иное задание, никто не стремится выделиться. Учитывая результаты исследования, можно отнести китайскую культуру к феминным.

Таким образом, в поведении учащихся-представителей феминных культур отмечаются следующие особенности: взаимопомощь одноклассников на занятиях, важность отношений в коллективе, а не личных достижений, и в целом ориентация на семью как основную ячейку общества. Маскулинных культур в результате исследования выявлено не было.

Рассмотрим параметр «монокронность-полихронность», выделяемый Э. Холлом; он подразумевает отношение разных культур к понятию «время».

Обращаясь к исследованию культурного параметра «полихронность», проведённому методом анкетирования среди студентов-представителей китайской культуры, мы получили не совсем однозначные результаты: при ответе на вопрос «Вы получили задание от преподавателя. Будете ли вы выполнять его частями, чтобы сдать вовремя, или отложите на последний день, попросив дополнительное время?» мнения разделились поровну. Отвечая на следующий вопрос «Урок начинается через 5 минут, а вы ещё далеко от университета. Вы поторопитесь, чтобы попасть на занятие как можно скорее, или не спеша пойдёте в аудиторию, и так уже опоздав?» 60% респондентов выбрали первый вариант, 40% указали последний. В последнем вопросе «Что для вас расписание?» 75% респондентов посчитали его незаменимой вещью, тогда как 25% отвечающих не сочли его важным в процессе обучения. Исходя из полученных методом анкетирования результатов, мы не смогли с точностью определить принадлежность китайской культуры к определённому параметру, поэтому обратились к другому методу. В ходе наблюдения за поведением учащихся во время занятий мы выявили, что китайские студенты склонны часто опаздывать, выполнять сразу несколько заданий, они придают большое значение межличностным отношениям и не обращают особого внимания на распорядок дня. В целом, перечисленные выше факты позволяют отнести китайскую культуру к полихронным. Мы можем заключить, что для учащихся-представителей полихронных культур характерны частые опоздания и отсутствие чёткого ежедневного расписания. Монохронных культур в процессе исследования выявлено не было.

Таким образом, на основе данных, полученных в результате беседы с преподавателями и проведённого анкетирования, в первой части исследования нам удалось выявить основные особенности учащихся в соответствии с культурными параметрами Г. Хофстеде и Э. Холла и определить, каким образом они проявляются в поведении студентов-представителей китайской, итальянской и русской культур в процессе обучения. Теперь обратимся ко второй части нашего исследования и на основе уже полученных результатов

определим наиболее эффективную систему упражнений и формы организации процесса обучения иностранному языку при работе с учащимися из итальянской, китайской и русской культур.

2.2 Выбор упражнений по изучению иностранного языка в зависимости от национально-культурных особенностей учащихся

В предыдущем пункте мы расклассифицировали заявленные культуры по пяти основным параметрам. В первой главе работы было отмечено, что особенности культур влияют на организацию процесса обучения. Поэтому во второй части нашего исследования определим оптимальные формы работы на уроке и систему упражнений для каждой из групп учащихся в соответствии с национальными особенностями.

Для начала определим наиболее эффективные формы и методы обучения иностранному языку в зависимости от принадлежности культуры к одному из параметров, выделенных Г. Хофстеде и Э. Холлом. При работе со студентами-представителями индивидуалистской культуры необходимо опираться на словесные методы (объяснение, беседа, лекция, дискуссия и т.д.), чтобы предоставить учащимся возможность высказать собственные мысли и идеи на данную тему с целью повышения их активности на уроке. Говоря о способах организации работы на занятии, необходимо прибегать к индивидуальным формам; однако, не исключается возможность выполнения задания в парах с целью проверки знаний друг друга. В качестве домашнего задания или при осуществлении контроля знаний можно предложить студентам выполнить творческие работы, проекты, написать эссе или сочинение, учитывая их стремление к индивидуальной работе. Данные рекомендации могут быть использованы при обучении студентов-представителей итальянской культуры, которую мы определили как индивидуалистскую.

Для коллективистских культур наиболее эффективными в организации работы на уроке являются групповые задания, лекции, семинары, деловые игры, желательно использование парного обучения (взаимодействие на уроке двух

учеников). Возможно обращение к игровым формам работы: соревновательные игры в группах или ролевые игры с участием всех студентов. На занятиях также уместны и эффективны практические методы (опыты, упражнения), наглядные (демонстрация, наблюдение) и словесные методы (объяснение, рассказ, беседа). Данные рекомендации могут быть использованы при обучении студентов-представителей китайской культуры, которую мы определили как коллективистскую.

Далее проанализировав поведение студентов из стран с высокой дистанцией власти, мы можем предложить следующие методы и особенности организации учебного процесса. В первую очередь, необходимо уделять много внимания контролю и проверке домашнего задания со стороны преподавателя. Он является наставником и контролирует весь учебный процесс и следит за успехами учеников. Мы считаем, что обучение должно строиться на понятном изложении материала, однако, необходимо уделять особое внимание дискуссиям на уроке и привлекать учащихся к коллективному обсуждению вопросов с целью формирования у них собственного мнения и умения отстаивать свою точку зрения. Для этого также стоит посвящать больше времени практическим и лабораторным занятиям, анализам текстов, составлению конспектов и работе с учебником. Таким образом, мы предполагаем, что эффективность обучения студентов в странах с высокой дистанцией власти зависит в первую очередь от умения преподавателя вести учебный процесс и правильно сориентировать учеников на изучение материала. Данные рекомендации могут быть использованы при обучении студентов-представителей китайской культуры, которую мы определили как культуру с высокой дистанцией власти.

В свою очередь, на основе выводов, сделанных в результате исследования культуры с низкой дистанцией власти, мы можем предложить ряд форм и методов организации учебного процесса. Принимая во внимание стремление учащихся к самостоятельности в обучении и отношении к преподавателю как к человеку, осуществляющему проверку знаний, мы можем говорить о том, что для успешной организации обучения необходимо уделять большее внимание

домашнему заданию в виде индивидуальных и творческих работ. Учитывая тот факт, что студенты стараются по максимуму использовать изучаемый язык в речи на занятиях, мы можем предположить, что для повышения эффективности обучения и экономии времени лучше всего использовать групповые или парные формы работы. В целом, мы можем сделать вывод о том, что для эффективного обучения студентов в странах с низким уровнем дистанции власти необходимо отдавать предпочтение практике речевого общения на занятиях и делать акцент на индивидуальные задания. Данные рекомендации могут быть использованы при обучении студентов-представителей итальянской культуры, которую мы определили как культуру с низкой дистанцией власти.

Для повышения эффективности обучения в культурах с высоким УИН необходима чёткая организация занятий. В странах с высоким УИН следует уделить внимание расписанию, которое должно быть известно заранее и на длительный период. Во время занятий необходимо делать акцент на практические задания, где можно не только до конца усвоить теорию, но и детально продемонстрировать усвоенные знания на практике. При объяснении нового материала необходимо опираться и на объяснительно-иллюстративные методы, а также в начале занятия ставить перед студентами конкретные задачи с целью настроить их на продуктивную работу на уроке. Итак, ключевыми моментами эффективного обучения в странах с повышенным УИН являются структурированность учебного процесса и детальное изложение материала. Данные рекомендации могут быть использованы при обучении студентов-представителей русской культуры, которую мы определили как культуру с высоким уровнем избегания неопределённости.

Суммируя вышеописанные особенности поведения на занятии представителей культур с низким УИН, мы пришли к выводу, что при обучении таких студентов отсутствует необходимость чёткой структуризации и формализации учебного процесса, а также наличие тщательно спланированного расписания. Самостоятельность учащихся предполагает построение занятий на основе индивидуальных заданий и форм работы. В связи с этим можно

использовать нестандартизованные и недетализированные задания. Также основной задачей преподавателя при обучении таких студентов является не всестороннее знание, а умение направить самостоятельную деятельность учащихся в правильном направлении. Таким образом, мы можем заключить, что для повышения эффективности обучения в странах с низким УИН необходимо сделать акцент на индивидуальность и личностный ориентир как в формах организации работы на уроке, так и в самих заданиях. Данные рекомендации могут быть использованы при обучении студентов-представителей итальянской культуры, которую мы определили как культуру с низким уровнем избегания неопределённости.

Далее обратимся к феминным культурам. В ходе исследования мы установили, что вследствие поддержки и взаимопомощи студентов во время занятий в процессе организации занятий необходимо использовать парные или групповые формы работы, а также ориентироваться на среднего ученика. Данные рекомендации могут быть использованы при обучении студентов-представителей китайской культуры, которую мы определили как феминную.

Перейдем к рассмотрению форм работы с представителями полихронных культур. Их способность выполнять несколько действий в определённый промежуток времени предполагает ориентацию в процессе обучения на упражнения, включающие в себя сразу несколько заданий (например, прочитать текст, подчеркнуть определённые грамматические структуры, составить предложения с ними). Таким образом, для повышения эффективности обучения в полихронных культурах необходимо, прежде всего, обратить внимание на интенсивную работу на занятиях и меньшую дома, а также использовать различные комбинации заданий для повышения активности учащихся. Данные рекомендации могут быть использованы при обучении студентов-представителей русской культуры, которую мы определили как полихронную.

Рассмотрим результаты, полученные при проведении анкетирования с участием студентов-представителей китайской культуры. Нами было выявлено, что наиболее сложными упражнениями при изучении иностранных языков для

китайских учащихся являются ответы на вопросы по тексту, составление рассказа по пословице и задания на подтверждение/опровержение информации из текста. Самыми лёгкими были выбраны постановка слов в нужном порядке, выбор из двух вариантов ответа и подстановка слова в нужной форме. Наиболее эффективными упражнениями респонденты посчитали ответы на вопросы к тексту; наименее эффективными – перевод предложений и выбор из двух вариантов ответа. Наиболее интересными упражнениями для китайских студентов оказались корректировка предложений и подстановка слова в нужной форме, а самыми нелюбимыми для них являются перевод предложений и подтверждение/опровержение информации из текста.

В результате наблюдений и беседы с преподавателями нам удалось выделить основные моменты в процессе изучения иностранного языка, на которые следует обратить внимание учащимся-представителям китайской культуры. Во-первых, наибольшей проблемой для данной группы студентов является формирование фонетических навыков; учащиеся испытывают трудности при артикулировании многих звуков английского языка, что сказывается на их произношении. В качестве упражнений на для улучшения и отработки данного навыка необходимо применять на занятиях два типа упражнений – на активное слушание и на воспроизведение. В данном случае эффективными будут хоровое и индивидуальное проговаривание, что позволит как учителю, так и самим учащимся слышать ошибки и исправлять их. Особое место на уроке необходимо уделить фонетической зарядке, где основными компонентами являются работа над отдельными звуками или слогами, стихотворением, скороговоркой или мини-диалогами. На этом этапе уместны групповые формы работы; студенты будут чувствовать себя увереннее и вследствие их склонности к коллективизму и феминности культуры смогут помочь одноклассникам в преодолении возникших фонетических сложностей.

Во-вторых, по словам преподавателей, имеющих опыт работы с китайскими студентами, их довольно непросто разговорить на занятиях. Этот факт подтверждает необходимость обратить внимание на формирование умений

говорения с использованием групповых форм работы; вследствие коллективизма китайской культуры наиболее эффективной будет отработка навыков диалогической речи с большим разнообразием речевых ситуаций. В данном случае уместным является способ «сверху вниз» (наличие диалога-образца), описанный в первой главе работы, при котором происходит работа с учебными диалогами, реплики отрабатываются хором и индивидуально, а затем учащиеся имеют возможность самостоятельно составить мини-диалог с использованием уже отработанных фраз.

В-третьих, при изучении иностранного языка учащиеся-представители китайской культуры испытывают трудности в освоении грамматической стороны языка: это связано с тем, что грамматический строй большинства азиатских языков не имеет ничего общего с основными характеристиками грамматического строя европейских языков. Межъязыковая интерференция играет значительную роль, поэтому необходимо сократить её влияние, используя один из методов обучения грамматике. На наш взгляд, наиболее эффективным является отработка грамматических конструкций в комплексе, где уделяется внимание другим навыкам и видам речевой деятельности. В связи с этим мы можем предложить следующую систему упражнений:

- 1) подстановочные упражнения;
- 2) упражнения в трансформации;
- 3) упражнения в субституции.

Важно, чтобы этап отработки изучаемого материала нёс коммуникативный характер, что способствует улучшению устной речи и большему общению китайских учащихся на иностранном языке.

Таким образом, при обучении иностранному языку учащихся-представителей китайской культуры необходимо обратить внимание на фонетический аспект языка, развитие умений использования языка в речи в типичных ситуациях общения и на отработку грамматических явлений с целью сокращения влияния межъязыковой интерференции.

Обратимся к результатам, полученным при опросе студентов-представителей итальянской культуры. По результатам анкетирования было выявлено, что наиболее сложными упражнениями при изучении иностранных языков для итальянских учащихся являются ответы на вопросы по тексту и составление рассказа по пословице. Самыми лёгкими были выбраны перефразирование предложений, подстановка слова в нужной форме и переводные упражнения. Наиболее эффективным заданием респонденты посчитали перевод предложений; наименее эффективными – составление рассказа по пословице. Наиболее интересными упражнения для итальянских студентов оказались подстановка слова в нужной форме, самым нелюбимым – ответ на вопросы к тексту.

По результатам беседы нами были выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся-представители итальянской культуры при изучении английского языка. Во-первых, по словам студентов-итальянцев, они испытывают некоторые проблемы при восприятии иноязычной речи на слух. Вследствие этого на занятиях по иностранному языку следует уделить больше внимания аудированию; в этом случае эффективными являются следующие упражнения:

- 1) хоровое или индивидуальное повторение за диктором;
- 2) упражнения с использованием печатных текстов или иллюстраций;
- 3) прослушать текст и найти отличия в печатной версии, привести доказательства к следующим утверждениям, вставить пропущенные даты, цифры, имена или названия;
- 4) закончить фразы из текста, подобрать определения к словам, составить словосочетания.

Во-вторых, итальянцы не склонны иметь трудности с использованием иностранного языка в речи вследствие индивидуализма их культуры и низкого уровня избегания неопределённости, что позволяет им общаться с иностранцами без страха попасть в неловкую ситуацию или не понять их. Однако, некоторые испытывают проблемы с произношением и артикулированием новых звуков.

Таким образом, при обучении иностранному языку учащихся-представителей итальянской культуры необходимо обратить внимание на улучшение навыков понимания иноязычной речи на слух и постановку и отработку фонетических навыков – произношения и акцента говорящих.

Перейдём к результатам, полученным при анкетировании с участием студентов-представителей русской культуры. Нами было выявлено, что наиболее сложными упражнениями при изучении иностранных языков для русских учащихся являются подтверждение/опровержение информации из текста и составление рассказа по пословице; самым лёгким заданием была выбрана подстановка слова в нужной форме. Наиболее эффективными учащиеся посчитали упражнения на перевод и сопоставление; наименее эффективными – подтверждение/опровержение информации из текста. Самым интересным заданием для русских студентов оказалось перефразирование предложений, самым нелюбимым – подтверждение/опровержение информации из текста.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе наблюдений за процессом обучения студентов-представителей русской культуры и беседы с их преподавателями. Во-первых, русские учащиеся испытывают трудности с говорением при изучении английского языка. Это связано с тем, что акцент в обучении делается в основном на правила и грамматические явления, хотя в последнее время формирование коммуникативной компетенции стало основной целью в обучении иностранному языку. Рассматривая данную проблему в аспекте этнокультурных особенностей, можно предположить, что использование русскими учащимися языка в живой речи затруднено вследствие их культуры с высоким уровнем избегания неопределённости: они боятся совершить ошибку или быть непонятыми собеседником, а также опасаются возможности оказаться тет-а-тет с иностранцем, не зная, успешно ли пройдёт коммуникация. Данный факт свидетельствует о необходимости использования на уроке упражнений на тренировку монологической и диалогической речи, к которым относятся:

- 1) согласиться либо опровергнуть утверждения;
- 2) ответить на предложенные вопросы по тексту;

- 3) пересказать текст с использованием новых слов и выражений;
- 4) определить основную идею текста;
- 5) придумать свой вариант завершения текста;
- 6) описать картинку;
- 7) составить монолог на заданную тему;
- 8) придумать в парах диалог, иллюстрирующий ситуацию в магазине/ на стойке регистрации, т.д.

Во-вторых, очень часто в русской культуре в процессе изучения языка учащиеся сталкиваются с такой проблемой, как непонимание (или частичное понимание) английской речи на слух. Это связано с тем, что учащиеся мало контактируют с представителями других наций, а вследствие феминности культуры и, соответственно, привязанности к семье и близким русским людям, в частности, студентам или учащимся, решение отправиться на обучение за границу и сменить привычное окружение не является одним из лёгких. Исходя из приведённых выше фактов, следует уделить особое внимание аудированию во время занятий, а соответственно, рекомендуется использовать следующие упражнения, рассмотренные в первой главе работы:

- 1) повторение за диктором – включает в себя хоровое и индивидуальное проговаривание;

- 2) упражнения на развитие речевого слуха – в данном случае широко применяются средства наглядности, то есть печатные тексты или иллюстрации к ним;

- 3) упражнения на тренировку памяти: прослушать текст и найти отличия в печатной версии, привести доказательства к следующим утверждениям, вставить пропущенные даты, цифры, имена или названия;

- 4) упражнения на вероятностное прогнозирование: закончить фразы из текста, подобрать определения к словам, составить словосочетания.

В-третьих, при обучении английскому языку русских учащихся следует уделить особое внимание переводным упражнениям, так как студенты склонны переносить явления родного языка в иностранный вследствие межъязыковой

интерференции. В данном случае эффективным будет как перевод с английского на русский, так и с русского на английский. Говоря о переводе, мы не можем не затронуть грамматический аспект языка: именно грамматические явления становятся препятствием на пути к правильному переводу предложения. С целью освоения учащимися той или иной грамматической структуры эффективно использовать на занятиях упражнения на подстановку, субституцию и трансформацию, а также нахождение ошибок в тексте.

Таким образом, при обучении английскому языку учащихся-представителей русской культуры необходимо уделить внимание аутентичной речи и коммуникативным заданиям, а также навыкам слушания и понимания информации в тексте.

Суммируя все полученные в ходе исследования факты, мы можем заключить, что результаты анкетирования не полностью совпали с результатами, полученными в ходе наблюдений и беседы с учащимися и преподавателями. Тем не менее, выявленные в процессе сравнения сходства позволили дать характеристику каждой из культур, принимающих участие в исследовании (китайцы, итальянцы и русские) и предложить наиболее эффективные формы работы на занятии и упражнения при изучении иностранного языка с учётом национально-культурных особенностей учащихся.

Так, при работе с учащимися-представителями индивидуалистских культур (итальянцы) мы рекомендуем, во-первых, чаще прибегать к индивидуальным формам работы на занятии. Во-вторых, в качестве домашнего задания или при осуществлении контроля знаний можно предложить учащимся выполнить творческие работы, проекты, написать эссе или сочинение, учитывая их стремление к индивидуальной работе. В-третьих, следует отметить, что представители индивидуалистских культур не испытывают проблем с говорением и в целом с общением на иностранном языке, поэтому в ходе занятия родной язык стараются не использовать.

Во время работы с учащимися-представителями коллективистских культур (китайцы, русские) мы предлагаем, во-первых, уделить больше

внимания групповым формам работы (проекты, творческие задания) и заданиям в парах. Во-вторых, возможно обращение к игровым формам работы: соревновательные игры в группах или ролевые игры с участием всех студентов. В-третьих, учащиеся-представители коллективистских культур склонны во время выполнения парных или групповых заданий переходить на родной язык. В этом случае мы рекомендуем преподавателю поставить некоторые условия (к примеру, систему штрафов) с целью минимизировать использование родного языка.

При работе с учащимися-представителями культур с высокой дистанцией власти (китайцы, русские) мы предлагаем, прежде всего, уделить внимание организации процесса обучения: необходимо понятное изложение материала и высокая степень контроля со стороны преподавателя. К тому же, не следует забывать о дискуссиях на уроке и привлекать учащихся к коллективному обсуждению вопросов с целью формирования у них собственного мнения и умения отстаивать свою точку зрения.

Для эффективного обучения представителей культур с низкой дистанцией власти (итальянцы) мы рекомендуем принимать во внимание их стремление к самостоятельности в обучении, вследствие чего предлагаем делать акцент на индивидуальные и творческие задания, а также отдавать предпочтение практике речевого общения на занятиях и дискуссиям.

При работе с учащимися-представителями культур с высоким уровнем избегания неопределённости (русские) мы рекомендуем, во-первых, уделять внимание общению на иностранном языке, так как студенты испытывают трудности в использовании языка в устной речи, боясь сделать ошибку или не понять, о чём говорит собеседник. Во-вторых, мы считаем, что эффективность обучения иностранному языку в культурах с высоким уровнем избегания неопределённости необходима структурированность учебного процесса и детальное изложение материала.

Во время работы с учащимися-представителями культур с низким уровнем избегания неопределённости (итальянцы) мы предлагаем сделать акцент на

индивидуальность и личностный ориентир как в формах организации работы на уроке, так и в самих заданиях. Также следует учитывать тот факт, что учащиеся-представители культур с низким уровнем избегания неопределённости не склонны испытывать трудности при общении на иностранном языке и не боятся допускать ошибки в речи даже при слабом уровне владения языком.

В ходе исследования все анализируемые нами культуры (китайцы, итальянцы, русские), во-первых, оказались феминными, вследствие чего мы можем дать следующие общие рекомендации: преподаватель может активно использовать парные или групповые формы работы на занятии, так как учащиеся склонны помогать друг другу при выполнении того или иного задания и объяснять трудные моменты. Во-вторых, данные культуры, по результатам исследования, являются полихронными. Мы можем отметить, что их способность выполнять несколько действий в определённый промежуток времени предполагает ориентацию в процессе обучения на упражнения, включающие в себя сразу несколько заданий (например, прочитать текст, подчеркнуть определённые грамматические структуры, составить предложения с ними). Поэтому в данном случае мы рекомендуем использовать различные комбинации заданий для повышения активности учащихся. Вдобавок, вследствие полихронности культур мы рекомендуем уделять внимание срокам сдачи проектов, индивидуальных заданий (к примеру, установить систему штрафов в случае, если учащийся приносит работу после назначенного срока сдачи).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс обучения иностранному языку на сегодняшний день ориентирован преимущественно на личность учащегося, поэтому особую актуальность приобретает вопрос о разработке оптимальных моделей обучения, позволяющих объединять и учитывать национально-культурные и индивидуальные особенности каждого учащегося.

В связи с этим возникает потребность в учителе, владеющим кросс-культурной компетентностью – способностью установить контакт с учащимися-представителями различных культур. Понятие «кросс-культурная компетентность», возникшее в 20-х годах XX века, прошло долгий исторический путь развития: данный термин вначале относился преимущественно к психологическим характеристикам человека, но в связи с возникновением кросс-культурного подхода к изучению личности оно приобрело статус важнейшего компонента педагогического процесса – показателя профессионализма преподавателя.

Появление кросс-культурного подхода к изучению личности обусловило проведение кросс-культурных исследований с целью выявления сходств и различий культур. Так, социолог Г. Хофстеде предложил свой вариант категоризации культур на основе четырёх параметров: индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, уровень избегания неопределённости, феминность/маскулинность. Ещё один параметр, характеризующий отношение культур ко времени, был выделен Э. Холлом и назван «монокронность/полихронность».

В результате исследования, проведённого с помощью таких методов, как анкетирование, наблюдение, беседа, аналитический метод, метод сравнительного анализа, была дана характеристика каждой из культур, принимающих участие в исследовании (китайцы, итальянцы и русские). На основе полученных данных нами были предложены наиболее эффективные формы работы на занятиях и упражнения в изучении иностранного языка с учётом национально-культурных особенностей учащихся, выявленных ранее.

С целью повышения эффективности при работе с учащимися-представителями индивидуалистских культур (итальянцы) мы рекомендуем чаще прибегать к индивидуальным формам работы на занятии, а в качестве домашнего задания или при осуществлении контроля знаний можно предложить учащимся выполнить творческие задания, учитывая их стремление к индивидуальной работе. Также отметим, что представители индивидуалистских культур не испытывают проблем с общением на иностранном языке, поэтому в ходе занятия родной язык практически не используется.

Во время работы с учащимися-представителями коллективистских культур (китайцы, русские) мы рекомендуем уделить больше внимания групповым формам работы и парному обучению, возможно обращение к игровым формам работы. Следует отметить, что учащиеся-представители коллективистских культур склонны во время занятия переходить на родной язык, вследствие чего мы рекомендуем преподавателю поставить некоторые условия с целью минимизировать использование родного языка.

С целью повышения эффективности обучения при работе с учащимися-представителями культур с высокой дистанцией власти (китайцы, русские) мы предлагаем уделить внимание организации процесса обучения, дискуссиям на уроке и коллективному обсуждению вопросов с целью формирования у учащихся умения отстаивать свою точку зрения.

При работе с учащимися-представителями культур с низкой дистанцией власти (итальянцы) мы рекомендуем принимать во внимание их стремление к самостоятельности в обучении и сделать акцент на индивидуальные и творческие задания, а также отдавать предпочтение практике речевого общения на занятиях и дискуссиям.

Во время работы с учащимися-представителями культур с высоким уровнем избегания неопределённости (русские) мы рекомендуем уделять внимание общению на иностранном языке, так как студенты испытывают трудности в использовании языка в устной речи. Также с целью повышения

эффективности процесса обучения иностранному языку мы предлагаем чётко структурировать учебный процесс и детально излагать материал.

Во время работы с учащимися-представителями культур с низким уровнем избегания неопределённости (итальянцы) мы предлагаем сделать акцент на индивидуальность как в формах организации работы на уроке, так и в самих заданиях. Также следует учитывать тот факт, что учащиеся-представителями культур с низким уровнем избегания неопределённости не склонны испытывать трудности при общении на иностранном языке и не боятся допускать ошибки в речи.

В ходе исследования все анализируемые нами культуры (китайцы, итальянцы, русские), во-первых, оказались феминными, вследствие чего мы можем рекомендовать использование парных или групповых форм работы на занятии, так как учащиеся склонны помогать друг другу при выполнении того или иного задания и объяснять трудные моменты. Во-вторых, данные культуры, по результатам исследования, являются полихронными. Мы можем отметить, что их способность выполнять несколько действий в определённый промежуток времени предполагает ориентацию в процессе обучения на упражнения, включающие в себя сразу несколько заданий (например, прочитать текст, подчеркнуть определённые грамматические. Также, вследствие полихронности культур мы рекомендуем уделять внимание срокам сдачи проектов, индивидуальных заданий (к примеру, установить систему штрафов в случае, если учащийся приносит работу после назначенного срока сдачи).

Таким образом, результаты данного исследования могут оказаться полезными при дальнейшем планировании и организации занятий, направленных на успешное овладение иностранным языком в рамках межкультурной коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артёмов. – М. : Просвещение, 1966. – 327 с.
2. Беседа как метод исследования [Электронный ресурс] // Психология. Исследования в психологии. – Режим доступа: <http://scibook.net/issledovanie-psihologii-knigi/beseda-kak-metod-19136.html>.
3. Буслаева Д. Е. Кросс-культурная компетенция и ее роль при обучении немецкому языку [Электронный ресурс] / Д. Е. Буслаева // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=17348>.
4. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз, 1990. – 246 с.
5. Гаевская О. С. Роль межкультурной коммуникации в многополярном мире [Электронный ресурс] / О. С. Гаевская, Л. В. Новикова // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2015/872/7861>.
6. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 307 с.
7. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
8. Гершунский Б. С. Методологические знания в педагогике / Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров. – М. : Знание, 1986. – 336 с.
9. Горожанов А. И. Автоматизация процесса обучения иностранному языку : от элементарных программ для ЭВМ до электронных учебников: Монография / А. И. Горожанов. – Краснодар, 2013. – 148 с.

10. Гутарева Н. Ю. Проблемы межкультурной коммуникации в современном социуме [Электронный ресурс] / Н. Ю. Гутарева, Н. В. Виноградов // Молодой учёный. – 2015. – № 9. – С. 1274-1276. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/89/17982/>.

11. Елизарова Г. В. Культурологическая лингвистика (опыт исследования понятия в методических целях) / Г. В. Елизарова. – СПб. : Бельведер, 2000. – 140 с.

12. Зеленина Л. Е. Специфика коммуникативного поведения итальянских деловых партнёров [Электронный ресурс] / Л. Е. Зеленина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет. – Режим доступа: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/38/1/apgrr_2014_3_08.pdf.

13. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

14. Зубков Е. О. Ментальное измерение истории: поиски метода / Е. О. Зубков, А. И. Куприянов // Вопросы истории. – 1995. – № 7. – С. 153-160.

15. Ибраимов Х. И. Коммуникативная компетентность как механизм профессионального саморазвития будущего педагога [Электронный ресурс] / Х. И. Ибраимов. – Ташкент : Узбекский государственный университет мировых языков. – Режим доступа: <https://problemspedagogy.ru/images/PDF/2018/34/kommunikativnaya1.pdf>.

16. Иностранные языки в диалоге культур : политика, экономика, образование : тезисы докладов Международной научно-практической конференции 1-3 окт. 2009 г. / редкол. : Н. В. Буренина, К. Б. Свойкин, О. Ю. Левашкина [и др.]. – Саранск : Изд-во Мордовского университета, 2009. – 272 с.

17. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / Пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.

18. Кожевников М. В. Основы межкультурной коммуникации в поликультурном образовательном пространстве [Электронный ресурс] /

М. В. Кожевников. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/270/Action270-113005.pdf>.

19. Колкова М. К. Проблема формирования грамматических навыков с точки зрения коммуникативно-когнитивной грамматики / М. К. Колкова, Л. А. Соловьёва // Новые направления в методике преподавания иностранного языка в школе и вузе. – СПб. : Образование, 1991. – С. 123-128.

20. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук / Т. А. Колосовская. – Челябинск, 2006. – 182 с.

21. Колосовская Т. А. Теоретико-педагогические аспекты кросс-культурного образования [Электронный ресурс] / Т. А. Колосовская. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/biblioteka/katfree/138.pdf>.

22. Коротенкова В. В. Обучение иностранному языку с опорой на английский / В. В. Коротенкова // Иностранные языки в школе. – 1998. – Вып. 5. – С. 54-55.

23. Крашенинникова А. Е. Межкультурная коммуникация как основа обучению иностранным языкам в современном высшем образовании [Электронный ресурс] / А. Е. Крашенинникова. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-2015026/collection-2015026-7313.pdf>.

24. Кросс-культурные исследования [Электронный ресурс] // Психологический словарь. – Режим доступа: http://www.b17.ru/dic/krosskulturnye_issledovaniya/.

25. Лapidус Б. А. К теории упражнений по иностранным языкам / Б. А. Лapidус // Иностранные языки в школе. – 1975. – Вып. 10. – С. 63-84.

26. Леонтьев А. А. Коммуникативность : пришло или прошло её время? / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1991. – Вып. 5. – С. 22-23.

27. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века) / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб., 1994. – 558 с.

28. Методы педагогического исследования [Электронный ресурс] // База знаний. Основы педагогики. – Режим доступа: <https://psyera.ru/4988/metody-pedagogicheskogo-issledovaniya>.

29. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1996. – Вып. 1. – С. 2-5.

30. Могилевич Б. Р. Межкультурная коммуникация в эпоху глобализации [Электронный ресурс] / Б. Р. Могилевич // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya>.

31. Мутовкина О. М. Теоретические основы формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / О. М. Мутовкина. – М. : Московский государственный областной университет. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/443/Action443-466899.pdf>.

32. Оксина К. Э. Национальная культура и организационное поведение : методика Хофстеда [Электронный ресурс] / К. Э. Оксина. – М. : Государственный университет управления (ГУУ). – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/organizacionnaja-kultura-hofsted-povedenie-vlast/>.

33. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 267 с.

34. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык, 2010. – 568 с.

35. Переходько И. В. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / И. В. Переходько. – Оренбург, 2005. – 20 с.

36. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе обучения в средней школе : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2000. – 185 с.
37. Савушкина Л. В. Межкультурная коммуникация как предмет исследования в современной системе образования [Электронный ресурс] / Л. В. Савушкина. – Саранск : Мордовский государственный университет. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/mezhkulturnaya-kommunikatsiya>.
38. Сафонова В. В. Изучение языков в двуязычном образовании российских школьников / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 1997. – Вып. 1. – С. 23-28.
39. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 239 с.
40. Система упражнений в обучении иностранному языку : тема № 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsii.org/6-79495.html>.
41. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
42. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
43. Стернин И. А. Язык и национальное сознание / И. А. Стернин // Логос. – 2005. – № 4. – С. 140-156.
44. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 278 с.
45. Удальцова З. В. Построение типологии культуры : на примере истории Византии / З. В. Удальцова // Общественные науки. – 1984. – № 5. – С. 102-117.
46. Филлипов К. А. Лингвистика текста : курс лекций / К. А. Филлипов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2003. – 336 с.
47. Фомина Н. О. Ценностные аспекты межкультурной коммуникации : Личностный уровень : дисс. ... канд. филос. наук / Н. О. Фомина. – М., 1999. – 135 с.

48. Харитоновна Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей в процессе изучения иностранного языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Н. В. Харитоновна. – Магнитогорск, 2002. – 24 с.
49. Целищева З. А. Проблемы межкультурной коммуникации в молодёжной среде и пути их решения [Электронный ресурс] / З. А. Целищева, К. М. Сильченко // Молодой учёный. – 2015. – № 24. – С. 882-885. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/104/24349/>.
50. Чекушкина Е. Н. Роль делового этикета в международном общении [Электронный ресурс] / Е. Н. Чекушкина. – Режим доступа: <http://study-english.info/article011.php>.
51. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода : Философские очерки / Н. М. Чуринов. – Новосибирск : Изд-во СО АН, 2006. – 712 с.
52. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
53. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
54. Юй Ч. К типологии китайской культуры в аспекте теорий межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] / Ч. Юй, Д. Фэн // Молодой учёный. – 2015. – № 9. – С. 1308-1311. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/89/18176/>.
55. Ядов В. А. Социологическое исследование : методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1972. – 266 с.
56. Bocher S. The social psychology of cross-cultural relations / S. Bocher // Cultures in contact. – Oxford : OUP, 1982. – P. 22-31.
57. Hall E. T. Hidden Differences : Doing Business with the Japanese / E. T. Hall, M. R. Hall. – New York : Doubleday, 1987. – 172 p.
58. Hall E. T. The Silent Language / E. T. Hall. – New York : Doubleday, 1959. – 240 p.

59. Hall E. T. Understanding Cultural Differences / E. T. Hall, M. R. Hall. – Yarmouth, ME : Intercultural Press, Inc, 1990. – 196 p.
60. Hammer M. R. Dimensions of intercultural effectiveness : an exploratory study / M. R. Hammer, W. B. Gudykunst, R. L. Wiseman // International Journal of Intercultural Relations. – Vol. 2, № 4. – P. 382-393.
61. Hofstede G. H. Cultures and Organizations : Software of the mind / G. H. Hofstede, G. J. Hofstede, M. Minkov. – New York : McGraw-Hill, 1991. – 561 p.
62. Kramsch C. Context and culture in Language Teaching / C. Kramsch. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 97 p.
63. Murphy E. The cultural dimension in foreign language teaching : Four models / E. Murphy // Language. Culture and Curriculum. – 1988. – № 1. – P. 147-163.
64. Savignon S. Communicative competence : theory and classroom practice / S. Savignon. – Mc.Graw-Hill, 1997. – 117 p.
65. Thomson J. B. Studies in the Theory of Ideology / J. B. Thomson. – Polity press, 1984. – P. 2.
66. Timasheff N. S. Sociologic Theory : its Nature and Growth / N. S. Timasheff. – New York : Random, 1995. – P. 75-80.
67. Trudgill P. Dialects in Contact / P. Trudgill. – Oxford : Oxford University Press, 1986. – 174 p.
68. Wiseman R. Intercultural Communication Competence / R. Wiseman, K. Jolene. – Newbury Park, 1993. – P. 112-131.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(справочное)

Анкета для иностранных студентов

1. Gender.
2. Age.
3. Nationality.
4. Specialization at University.
5. Do you prefer passing oral exams or written ones?
6. A teacher asks you to do one interesting task during the lesson. Would you prefer to do it in a group or individually?
7. Talking to people, do you prefer to see a partner's face or not to look in his direction?
8. For you, is the teacher a tutor you cannot understand any topic or do a difficult task without, or a supervisor who verifies your current academic success by means of tests or oral questions?
9. Is appearance very important for you?
10. The lesson starts in 5 minutes, but you are still far from the university. Will you try to do your best to be in time or not hurry and just continue your way?
11. Doing your homework, do you listen to music or watch films?
12. For you, an ideal society is a society where experts in certain fields are highly valued or people with common knowledge in various fields are respected?
13. You got a task for a group. However, doing it, you discover that your opinion differs from your partners' one. You think your opinion is more correct. Will you express it, but finally agree with the majority, or you will express your personal opinion and try to make sure that the task will be done according to your advice?
14. Do you prefer practical classes or theoretical ones?
15. Do you tend to quickly lose concentration?

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А

16. You have received a task with a deadline. Will you do it in small parts every day in order to reach the deadline or leave everything for the last day or ask for extra time if you don't manage to reach the deadline?

17. Do members of your family spend a lot of time together, all relatives are in close connection with each other, or you spend little time together, communication with distant relatives is minimized?

18. Explaining the new material, the teacher expresses his/ her opinion on a certain issue. However, you have another point of view that you would like to present in the classroom. Will you boldly raise your hand and invite your teacher to discuss the issue or not show any activity, because the teacher is an expert whose opinion is undeniable?

19. When a teacher gives you homework, do you prefer to copy it from the blackboard or remember it by ear?

20. Would you like to have a strong family, mutual help and support of relatives or successful career, self-realization and independence?

21. Would it be comfortable for you to work in a company where the chief deals with all issues, employees perform only their direct duties and do not interfere in matters of organization, or where employees are free to express their points of view on any organizational issue?

22. Is the daily schedule an essential part of your life or a useless thing, since you tend to often change your plans?

23. Would you like to work in a company where the duties of each employee are clearly indicated, the chief is responsible for any violation, or where each employee determines their duties and is responsible for their activities?

24. Arrange the following tasks in order of difficulty (match each task with the number, from the easiest – 1 to the most difficult – 10):

– paraphrase the following sentences using the phrases and word combinations:
the speaker talked a lot, but never really dealt seriously with the subject. It used much of her time and energy to gain a full understanding of the idea;

Окончание ПРИЛОЖЕНИЯ А

– put the verb into the most suitable form, Present Continuous or Present Simple:
..... (the film/begin) at 3.30 or 4.30? 2) The art exhibition
(finish) on 3 May. 3) We (go) to a concert tonight. It
(start) at 7.30;

– translate the sentences into English;

– write the question in the correct order: what/ you/ tell/ is/ me/ Could/ time/ it?

– choose the correct form, with or without “the”: Have you ever been to British Museum/ the British Museum? Hyde Park/ The Hyde Park is a very large park in central London. Another park in central London is St James’s Park/ the St James’s Park;

– match the sentence halves to make sensible pieces of advice for parents with teenagers;

– make up and act out the stories illustrating the given proverb: “Familiarity breeds contempt”;

– some of these sentences are wrong. Correct them where necessary: three years are a long time to be without a job. What is the police going to do? The government want to increase taxes;

– answer the following questions according to the text;

– decide if the statement below is true or false (according to the text): Emmanuel Mutai broke the record for the fastest running time for the London marathon.

25. Arrange the tasks given above in order of efficiency in learning English (match each task with the number, from the most efficient – 1 to the least efficient – 10).

26. Choose the most interesting task for you from the given above.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(справочное)

Вопросы для устного опроса преподавателей

1. С учащимися-представителями каких национальностей Вам довелось поработать?

2. Какие особенности Вы можете отметить в организации учебного процесса, поведении учащихся-представителей культур, с которыми Вы работали?

3. Какие трудности в изучении иностранного языка испытывали учащиеся-представители культур, с которыми Вы работали?

4. На Ваш взгляд, на что следует обратить внимание преподавателю при обучении иностранному языку студентов-представителей культур, с которыми Вы работали?