

**Лемберг Светлана Николаевна**

аспирант, Челябинский государственный педагогический университет

## **Теоретико-методическая основа формирования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы**

**Аннотация:** В статье рассматриваются разные дефиниции термина «социокультурная компетенция», выделяются основные компоненты социокультурной компетенции в условиях социокультурного информационного пространства. Так как теоретико-методической основой совершенствования социокультурной компетенции является синтез различных подходов, в статье дается их краткая характеристика. Кроме того, рассматриваются педагогические условия формирования и совершенствования социокультурной компетенции.

**Ключевые слова:** формирование социокультурной компетенции, подходы, педагогические условия.

Современное российское общество продолжает переживать глубокие социально-экономические и социокультурные преобразования. Постоянным изменениям подвергаются международные отношения. Это приводит к тому, что в теории и практике преподавания иностранных языков в начальной, средней и основной школе происходят изменения, связанные с активизацией поиска новых подходов к обучению и изучению иностранного языка.

Все эти изменения требуют нового подхода к обучению иностранным языкам в средней школе, суть которого заключается не только в пересмотре методики преподавания отдельных аспектов языковой системы, но и в формировании нового взгляда на место зарубежной культуры в учебном процессе. Обучение иностранному языку на основе ознакомления учащихся с

культурой другой страны является в настоящее время одним из базовых принципов обучения предмету «иностранный язык».

Прежде чем, мы перейдем к различным дефинициям термина «социокультурная компетенция», рассмотрим само понятие «компетенция» и дифференцируем понятия «компетенция и компетентность».

В педагогической науке можно выделить два направления - синонимизирующее и дифференцирующее рассматриваемые категории. Представители первого направления (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) отождествляют данные понятия, акцентируя внимание на практической направленности компетенций. Сторонники второго направления (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) принципиально разграничивают данные понятия.

Несмотря на множество определений, авторы сходятся во мнении о некорректности отождествления компетентности только со знаниями, умениями и навыками. Очевидно, что компетентность неразрывно связана с ними, но вместе с тем является более широким понятием. В отличие от знания компетентность предполагает не просто владение информацией, а возможность ее применения в деятельности. Возможность однозначно действовать в различных ситуациях, в том числе нестандартного характера, показывает отличие компетентности от навыков.

Вслед за А.В. Хуторским, определим компетенцию как социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере, в то время как компетентность – это владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере. Таким образом, компетентность рассматривается как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность их применения в определенной деятельности. Соответственно, необходимо разделять данные

понятия, имея в виду под компетенцией заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику).

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетентности «представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способностей деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» (А.В.Хуторской).[25].

Учителя в образовательных школах в своей работе основываются на федеральный государственный образовательный стандарт, который определяет компетенцию как «1) круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов; 2) совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы. В то время как компетентность определяется как умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности.[2].

Рассмотрев особенности использования терминов «компетенция» и «компетентность» остановимся подробнее на формировании коммуникативной компетенции и социокультурной компетенции как неременной составляющей.

Существует много подходов к определению коммуникативной компетенции, например, по мнению Гез Н.И., «коммуникативная компетенция определяется как «совокупность умений, позволяющих осуществлять коммуникацию на каком-либо языке, или шире – включая знания сведений о языке» [7]. Р.Т. Белл определяет коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватным целям, сферам, ситуациям общения, способность, формируемая во

взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» [3]. Вслед за И.А. Зимней мы определяем коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения.[11].

Современная лингвистика обладает целым рядом моделей коммуникативной компетенции. Применительно к обучению иностранным языкам понятие коммуникативной компетенции получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком, и определяется как способность к выполнению какой-либо, в том числе и профессиональной деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков, опыта работы. Согласно документу «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Проект» выделяются следующие виды компетенций:

-лингвистическая (языковая), предполагающая владение знаниями о системе языка;

-социолингвистическая (речевая), предполагающая умения формулирования мыслей с помощью единиц и правил языка;

-социокультурная, предполагающая знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка;

-социальная (прагматическая), проявляющаяся в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми;

-стратегическая (компенсаторная), определяющая способность корректировать речь, совершенствовать другие виды компетенций, восполнять пробелы в коммуникации;

-дискурсивная, позволяющая использовать стратегии для конструирования и интерпретации текста;

-предметная, определяющая способность ориентироваться в содержании информации;

-межкультурная компетенция, определяющая способность к успешной коммуникации средствами иностранного языка.

Таким образом, коммуникативная компетенция может быть представлена как совокупность лингвистической, речевой и социальной компетенций.

В работах О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова представлена несколько иная точка зрения на исследуемый объект. Ученые полагают, что «коммуникативная компетенция с очевидностью включает языковую, или лингвистическую, и речевую; она же обязательно вбирает в себя и значение культуры страны изучаемого языка, что составляет предмет страноведческого и лингвострановедческого аспектов занятий иностранным языком, или лингвострановедческую и страноведческую компетенции».

По мнению некоторых авторов в составе коммуникативной компетенции выделяют четыре отдельные компетенции в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, чтении, аудировании, письме.

Ян Ван Эк выделяет такие компоненты коммуникативной компетенции, как лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный .

В.В. Сафонова выделяет следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: языковой (грамматический, лингвистический); речевой (прагматический, стратегический, дискурсивный); социокультурный (социолингвистический, лингвострановедческий).

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают такие компоненты коммуникативной компетенции: 1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения; 2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания, комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; 3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии со спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе.

Общими компонентами коммуникативной компетенции являются: - лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография), дискурсивный (построение устных и письменных текстов), прагматический (успешное достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление трудностей коммуникации) и - социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Рассмотрев данные модели коммуникативной компетенции, приходим к выводу, что независимо от подходов одним из наиважнейших компонентов коммуникативной компетенции, (которая является целью языкового образования), все педагоги называют социокультурный компонент.

На данном этапе внедрения ФГОС в ООУ термин «социокультурная компетенция» стал одним из самых частотных в профессионально-методической литературе, но разные авторы вкладывают в него свое понимание, что приводит к многочисленным разночтениям и никак не способствует разработке эффективных подходов и методик ее формирования и оценивания.

В этой связи актуальным представляется выявление закономерностей процесса развития социокультурной компетентности как основы для

педагогического целеполагания и отбора содержания педагогической деятельности. Проведем анализ понятия социокультурной компетенции, выявим основные подходы к определению его содержания и структуры в современной педагогической науке.

Необходимо отметить, что в соответствии с компетентностным подходом в образовании существующий феномен может рассматриваться как на уровне компетенции, трактуемой как заданное социальное требование к подготовке обучающихся, необходимое для эффективной продуктивной деятельности, либо на уровне компетентности, рассматриваемой как совокупность личностных качеств (знаний, умений, навыков, мотивов), необходимых для продуктивной творческой деятельности личности.

В области преподавания иностранных языков проблема формирования социокультурной компетенции нашла отражение в федеральных государственных стандартах среднего (полного) образования по иностранному языку третьего поколения, где социокультурная компетенция является одной из основных целей обучения иностранным языкам как часть коммуникативной компетенции наряду с речевой, языковой, компенсаторной, учебно-познавательной.

Ретроспективный анализ проблемы показывает, что традиция соизучения языка и культуры впервые появились в работах представителей "движения Реформы" (Sweet H., 1906; Vietor W., 1902), которые указали на то, что каждый язык отражает разное мировоззрение и у каждого народа своя система понятий, с которыми необходимо знакомить инокультурных учащихся.

В дальнейшем идеи соизучения языка и культуры нашли отражение в работах зарубежных ученых первой половины XX века Ш. Швейцера и Э. Симано (Schweitzer Ch., Simonet E., 1921), О. Есперсена (Espersen O., 1925) и Ч. Хендшина (Handscin Ch., 1940), а также в исследованиях представителей

аудио-лингвального и аудио-визуального методов (Lado R., 1957; Fries C, 1945).

Появление термина «социокультурная компетенция» в российской методике обучения иностранным языкам связано с деятельностью международной организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству», и прежде всего — с работами Яна ван Эка и Джона Трима. Согласно этим документам, социокультурная компетенция — одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способности к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка.

С этой точкой зрения сходна интерпретация понятия социокультурной компетенции, представленная в работах В.В. Сафоновой, П.В. Сыроева, Г.В. Елизаровой, Г.А. Воробьева, которые рассматривали ее как один из компонентов коммуникативной компетенции. Социокультурная компетенция представляет собой совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению. Сафонова В.В. даёт следующее определение: «социокультурная компетенция – это знания учащимся национально-культурных особенностей стран изучаемого ИЯ, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире».

В связи с обоснованием социокультурного подхода в иноязычном образовании В.В. Сафонова акцентировала свое внимание на важности социокультурной компетенции для развития личности обучаемого. В соответствии с данным подходом обучающийся, обладающий сформированной социокультурной компетенцией, должен не просто владеть знаниями и умениями, но и ориентироваться в разных видах культур и



цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения

Идеи В.В. Сафоновой получили признание в теории и методике иностранных языков и дальнейшие исследования феномена социокультурной компетенции выполнялись в традициях социокультурного подхода, который акцентирует внимание на ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении к диалогическому общению с другими народами и культурами, подразумевая владение как системой ценностей культуры изучаемого языка, так и системой ценностей родной культуры.

Значительный вклад в исследование интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам внесли Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин, Р. К. Миньяр-Белоручев, В. В. Сафонова, А. Д. Райхштейн, Ж. Л. Витлин, Р. Ладло, М. Байрам, Н. Брукс, А. Холлидей, К. Крамш, Р. Лафает, Д. Робинсон-Стюарт, Х. Ностранд, Х. Сили.

Наиболее системно и целенаправленно ставшее аксиоматичным положение о необходимости «соизучения языка и культуры» в отечественной методике преподавания иностранных языков в 70–80-е гг. XX века нашло свое воплощение в разработке лингвострановедческого подхода. Основоположники этого подхода Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют его как такой аспект преподавания иностранных языков, в котором «лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка» (иначе – накопительная или культураносная, проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человечеством действительности) и проводится аккультурация адресата».

Педагоги считают, что мир познается через язык, благодаря языку, сущность которого заключается не только в передаче мысли от человека к человеку, но и в функции быть носителем и хранителем мысли, всего знания в индивидуальном и коллективном сознании человека. Природу языка следует понимать как диалектическое единство вербального средства общения и общественного сознания, или, в более определенных терминах, как единство языка и национальной культуры. Общественная природа языка реализуется в ряде функций, из которых для лингвострановедения особенно важны три. Первой следует назвать *коммуникативную* функцию — быть орудием передачи информации от одного участника акта коммуникации другому. Однако коммуникация возможна только при наличии некоторого общего, так называемого фонового, знания, равно присущего как адресанту, так и адресату. Следовательно, при изучении языка указанная функция не может быть обеспечена, если в процессе обучения не будут использованы сведения о стране, поскольку именно они нередко определяют содержательный план как устной, так и письменной речи. Другая, не менее важная функция уже упоминалась нами под именем *кумулятивной*, культуруносной или накопительной. Эта функция проявляется в том, что язык не просто передает некоторое сообщение, но и обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности. Любое общество является продуктом исторического развития, и связующим звеном между поколениями, «связью времен», хранилищем коллективного опыта как раз и выступает наследуемый язык. Наконец, общественная природа языка выражает себя также в *директивной* функции — направляющей, воздействующей и формирующей личность. От страноведения в широком смысле слова, или общего страноведения стали отличать страноведение в узком смысле слова, как часть лингводидактики, и Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров предложили для него термин «лингвострановедение» (culture oriented teaching of a foreign language).

Г.Д. Томахин читает, что образование сочетает в себе обучение языку, а с другой стороны – дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Основным объектом является не страна, а фоновые знания носителей конкретного языка, их культура в обобщенном виде. Нельзя не согласиться с утверждением Г.Д. Томахины, что для успешной коммуникации необходимо учитывать «языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения»[23].

С. Г. Тер – Минасова считает, что «...языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур: «Для этого нужно преодолеть барьер культурный»[22].

Итак, на современном этапе несомненна ориентация российского образования на общекультурное развитие обучающихся, как известно, исторически является одной из его приоритетных позиций. Она находит отражение и в тексте современного Закона РФ «Об образовании» (ред. 2002 г.), в котором отмечено, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве...»

Рассматривая подход как это теоретико-методологическую основу педагогического исследования, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях, рассмотрим теоретико-методический регулятив формирования и совершенствования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы.

**Компетентностный подход** акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных

проблемных ситуациях: «формирование компетентности в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах». Другими словами, целью реализации компетентностного подхода в процессе обучения иностранным языкам является формирование системы компетенций учащихся, соответствующих данной образовательной области.

В документе «Модернизация образования» указывается, что не система знаний, умений и навыков должна стать основным результатом деятельности образовательного учреждения. Основным результатом деятельности школы является набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданской, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной сферах. Компетентностный подход в образовании предлагает формирование у школьников общеучебных умений, что означает переход от частных умений и конкретных навыков к школе мышления, действия и развития способностей.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС) перед школой ставят задачу сформировать универсальные учебные действия (УУД), развитие личности учащихся и разработку методического обеспечения для их реализации. Цели образования выступают не в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть выпускник, а в виде характеристик сформированности познавательных и личностных способностей; во-вторых, в понимании под задачей современной системы образования становится не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и совокупности «универсальных учебных действий». В этом смысле УУД представляют собой и результат образовательного процесса, и условие (средство) освоения знаний, умений и компетенций; в-третьих, в требованиях к содержанию учебных программ. Учебные программы должны предусматривать систему таких задач и средств их решения, которые

обеспечивали бы высокую мотивацию учебников и пробуждали бы у них интерес к предмету, а способствовали бы формированию УУД и, как следствие, усвоению системы знаний и формированию компетентностей.

Применительно к управлению коммуникативным образованием учащихся средней и основной школы **системный подход** выступает как способ (метод) его познания, ибо имеет все признаки системы: цель, содержание, организационные формы и методы, а также условия. Вместе с тем, как замечает Л.И. Новикова, системный подход как метод познания выступает и как способ мышления исследователя, «помогающий изучить или построить объект как систему взаимосвязанных элементов, органично включенных в окружающую среду»[14]. Системный подход к исследуемой педагогической проблеме следует рассматривать как качественно более высокий уровень познания, включающий в себя:

- определение целей и задач в соответствии с уровнем развития общества, его потребностями, личности и средств образования;
- отбор содержания образования для достижения поставленной дидактической цели;
- развитие более высоко уровня коммуникативной компетентности студентов вуза;
- наличие необходимых и достаточных организационно-педагогических условий управления коммуникативным образованием будущих специалистов.

В соответствии с **деятельностным подходом** усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира, которые созданы развитием человеческой культуры.

Так как основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, (состоящей как мы рассмотрели, из языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций) целесообразно говорить о **коммуникативно – деятельностном подходе**, который является ведущим средством достижения данной цели. Он обеспечивает полный и взвешенный охват всех сторон, аспектов и операций овладения иностранным языком в комплексе всех его функций.

Этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности - неотъемлемой и составной части общей деятельности. Основными принципами построения содержания обучения иностранному языку как средству общения с использованием коммуникативно-деятельностного метода обучения являются следующие:

- речевая направленность, т.е. обучение через общение;
- функциональность. Принцип предполагает осознание со стороны студентов функциональной предназначенности всех аспектов изучаемого языка;
- ситуативность;
- личностная ориентация общения;
- моделирование, необходимо построить модель содержания объекта познания.

В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого слова.

Многие методисты говорят о подходе, центрированном на личностном развитии ученика и его формировании как субъекта собственной речевой деятельности, разработанный И.А. Зимней, и называют этот подход

**лично-деятельностным**. Личностно-деятельностный подход раскрывает закономерности организации внешней системы условий учебной деятельности и методы управления процессом формирования внутренней программы формирования и формулирования мысли средствами и способами, выработанными в иноязычном социуме, в результате чего формируются субъектные умения целенаправленного осуществления речевой деятельности и ее самоконтроля в зависимости от результатов ориентировки в условиях речевого общения, или, иными словами, формируется субъектная компетенция ученика на основе развития его индивидуальных способностей.

Так как коммуникативное образование не возможно без социокультурной компетенции, нельзя не рассмотреть **межкультурный подход**, который выражается в том, что обучаемые узнают и учатся ценить культурные традиции своей страны и равноправную культуру страны изучаемого языка, поскольку «только в конфронтации с другими укладами жизни можно приобрести уверенность в себе, в собственной культуре и одновременно развить доброжелательную открытость другому миру» (К. Flechsig).

**Поликультурный подход** обеспечивает создание воспитывающей поликультурной среды за счет наполнения ее ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает обучаемого в активный процесс ее познания и созидания путем диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в ее культурной идентификации.

**Партисипативный подход** был предложен и в дальнейшем разработан Е.Ю. Никитиной в теории и методике профессионального образования. Хотя Е.Ю. Никитина применяла данный подход к подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования, представляется возможным использовать этот подход к управлению коммуникативным образованием учащихся основной и в большей степени средней школы.

Термин «партисипативность» произошел от английского слова «participation», что означает «участие», «соучастие», «вовлеченность». Анализируя российскую и зарубежную литературу, можно сделать вывод о различиях в использовании термина. Чаще всего термин «партисипативность», «участие», «вовлеченность» используется для обозначения:

- метода организации педагогического коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению его членов;
- результата или следствие демократического стиля управления педагогическим коллективом;

Партисипативный подход рассматривается Никитиной Е.Ю. как «теоретико-методологическая стратегия, построенная на понимании того, что каждый учащийся является свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с учителем, базирующейся на диалогическом взаимодействии».[12]

Каждый из подходов, проанализированных в этой статье, является эффективным в процессе формирования и совершенствования коммуникативной компетенции и социокультурной составляющей. Однако в настоящее время педагогами выбирается не один единственный подход, а синтез уже ранее известных теоретико-методологических подходов, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории познания человеческой мысли и могут быть использованы в процессе исследования настоящей проблемы.

Рассмотрим роль формирования социокультурной компетенции в образовательном процессе.



Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам второго поколения, изучение иностранного языка в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, а именно:

- речевая компетенция — развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);

- языковая компетенция — овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках;

- социокультурная/межкультурная компетенция — приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения;

- компенсаторная компетенция — развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

- учебно-познавательная компетенция — дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий;

- развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка:

— формирование у учащихся потребности изучения иностранных языков и овладения ими как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном, полиэтническом мире в условиях глобализации на основе осознания важности изучения иностранного языка и родного языка как средства общения и познания в современном мире;

— формирование общекультурной и этнической идентичности как составляющих гражданской идентичности личности; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры; лучшее осознание своей собственной культуры;

— развитие стремления к овладению основами мировой культуры средствами иностранного языка;

— осознание необходимости вести здоровый образ жизни путем информирования об общественно признанных формах поддержания здоровья и обсуждения необходимости отказа от вредных привычек.

Как мы видим, по Федеральному государственному стандарту совершенствованию социокультурной компетенции уделяется приоритетное значение.

Разные педагоги придерживаются различных точек зрения о компонентах социокультурной компетенции.

Рассмотрим содержание социокультурной компетенции по материалам Совета Европы Российского образовательного стандарта. Содержание обеспечивает развитие умений межличностного и межкультурного общения на основе знаний о национально-культурных особенностях страны/стран изучаемого языка, а также умения представлять свою страну, свою культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Социокультурная компетенция включает следующие знания и умения социокультурного контекста общения:

-знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, социальных условностей и ритуалов;

-знание норм поведения и этикета, включая способы вербального и невербального контакта

-знание социальной системы страны/стран изучаемого языка;

-знание социокультурного портрета страны/стран изучаемого языка: основных этапов развития истории Великобритании, наиболее важных вех в ее истории, знание культурного наследия;

-умения социокультурного поведения, включая навыки вербальных и невербальных способов контакта;

Социокультурные нормы поведения и обычаи, а также социальные условности и ритуалы определяют невербальное (Non-linguistic) поведение участников коммуникации. К социокультурной компетенции относятся следующие аспекты невербального поведения и обычаи:

-язык телодвижений – Body language (рукопожатия, прикосновения, объятия, поцелуи, жесты, мимика, язык глаз, дистанция общения, позы, правила вежливости);

- ритуалы посещений, визитов – Visiting rituals (время прихода/ухода, подарки, одежда, угощение, ведение беседы, комплименты, прощание);

- ритуалы, связанные с принятием пищи и напитков –Eating and drinking rituals.

К социокультурной компетенции также относятся правила вежливости (Politeness conventions), которые базируются на таких общепринятых в Британии правилах поведения, как выражение уважения и заботы о партнере коммуникации.

Большинство исследователей (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.Д. Томахин, В.В. Сафонова, Г.В. Воробьев, В.П. Сысоев, И.Л. Бим, Богатырева М.А, Гальскова Н.Д., Игнатенко Н.А., Елизарова Г.В.) выделяют следующие компоненты

- лингвострановедческий (лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения: безэквивалентные слова, фоновые слова, реалии);
- культурологический (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон, знание традиций, обычаев народа изучаемого языка, сведения о национальном характере, об особенностях повседневной жизни, об уровне благосостояния населения, об основных ценностях и типичных для членов данного общества оценках, о нормах поведения);
- социолингвистический (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов: речевые стереотипы, ситуативные клише, коммуникативные клише, формулы речевого этикета, модели речевого поведения);
- социально-психологический (владение социо - и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре).

Социокультурная компетенция, по убеждению Сафоновой В.В., включающая лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции, которые обеспечивают носителю языка «возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, избежать социокультурные «ловушки» и препятствия, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения». Подчеркивая важность социокультурного образования, она определяет его дидактические задачи в терминах социокультурной компетенции (входящей в состав би-/поликультурной коммуникативной компетенции). В.В. Сафонова полагает, что структура социокультурной компетенции, объединяющая общекультурную, страноведчески маркированную культуроведческую,

лингвокультуроведческую, социолингвистическую и социальную компетенции человека, обеспечит ему возможность:

- ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается;
- прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения;
- адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

Ярцева И К выделяет 4 структурных компонента: когнитивный (знание культуры своего народа, а также культуры страны изучаемого языка, истории, знание её нравов, обычаев, традиций), аксиологический (ценностное отношение к культуре, положительное отношение к культуре мира, других стран и народов), лично-операционный (способность к общению с представителями другой национальности и культуры), оценочно-рефлексивный (умение оценивать свое поведение в различных ситуациях межкультурного общения.)

Обобщив другие представления о структурных компонентах социокультурной компетенции, мы выделяем в ее структуре три компонента: когнитивный, функциональный и поведенческий.

Рассмотрим подробнее содержание каждого компонента.

Первый компонент – **когнитивный** – включает знания культурных различий и сходств, выраженных в нормах, ценностях и поведенческих образцах, а именно:

- знания о вербальной (знание эквивалентной, безэквивалентной, фоновой лексики, лакун; коммуникативных клише, фразеологизмов, устойчивых выражений; справочно-информационных, информационно - регулятивных и эмоционально-оценочных текстов) и невербальной формах общения (визуальных, акустических, тактильных).

- знания о менталитете людей (способе мышления, который определяет поведение и ожидание подобного со стороны других): категории времени, пространства, расстояния, темы-табу и др. Знание менталитета поможет понять поведение представителя другой культуры, а опыт межкультурного общения и широкое социокультурное пространство – определить свое место и роль;
- знания о науке и искусстве, истории и религии, географическом положении, рельефе, климате, растительном и животном мире.

В **функциональный** компонент входят умения применять перечисленные выше знания в общении. Принимая во внимание утверждение Ж. Л. Витлина и Р. П. Мильруда о том, что в практическом плане очень трудно разделить умения и навыки, мы включаем в функциональный компонент следующие умения:

1) умение выбрать стиль речевого и неречевого поведения (идентифицировать, анализировать и сравнивать факты и явления иноязычной и родной культур; прогнозировать восприятие и поведение их носителей);

2) владение социально и культурно обусловленными сценариями и моделями поведения (умение выражать и понимать смысл; варьировать и корректировать свое поведение; преодолевать и разрешать социокультурные конфликты в общении).

Третий структурный компонент социокультурной компетенции – **поведенческий** – включает такие социально-личностные качества как культурный полицентризм, эмпатия, гибкость и некатегоричность суждений. Культурный полицентризм (антоним этноцентризма) характеризуется видением поликультурности современных культурных сообществ; восприятием культурного разнообразия как нормы; осознанием себя в качестве поликультурного субъекта, своего места, роли и значимости в мире. Эмпатию, гибкость и некатегоричность суждений И. Л. Плужник относит к

признакам толерантного поведения, основу которого составляют уважение и принятие социальных, культурных, этнических и мировоззренческих различий. Под эмпатией понимают способность сопереживать, понимать состояние людей и учитывать его в общении. В общении эмпатия проявляется в использовании ободряющих фраз, переспросов, лексики с позитивной семантикой, в обращении к чувствам партнера. Гибкость – отсутствие жесткости в поведении. Это свойство противоположно ригидности (неготовности изменения программы действий в соответствии с ситуацией, недостаточной адаптивности поведения). Ригидная личность обычно авторитарна, консервативна в своих взглядах, привязанностях и привычках, отличается жестким ролевым поведением. Гибкость же проявляется в умении корректировать свое вербальное и невербальное поведение в соответствии с ситуацией. Некатегоричность суждений – способность не выражать резких суждений о других. Это качество предполагает умение оценивать не людей, а их действия, использовать косвенные способы выражения мысли.

Формирование и развитие компонентов социокультурной компетенции:

1. обеспечивает учащемуся возможность: ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается; прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения; адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества;

2. создаёт основу для последующего развития разновидностей социокультурной компетенции профессионально – профильного характера; осуществления самостоятельного изучения других стран, народов,

культурных сообществ; овладения способами представления родной культуры в иноязычной среде; социокультурного самообразования в любых других, ранее не изучаемых сферах непосредственной и опосредованной коммуникации.

В этих целях, на первой ступени обучения иностранному языку большое значение имеет стимулирование потребностей в ознакомлении с миром зарубежных сверстников и использование иностранного языка для этих целей, а также формирование элементарных умений межличностного общения на иностранном языке с опорой на родной язык.

На второй ступени обучения большое значение имеет изучение иностранного языка как средства международного общения посредством: социокультурного развития школьников; культуроведческого и художественно-эстетического развития школьников при ознакомлении с культурным наследием стран изучаемого языка; формирования умений представить родную культуру и страну в условиях иноязычного межкультурного общения.

На завершающей, третьей ступени обучение иностранному языку должно способствовать иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в ситуациях официального и неофициального общения. При этом в центре внимания – углубление культуроведческих знаний об образе и стилях жизни в странах изучаемых языков.

Необходимо также отметить, что задачи и содержание иноязычного учебного общения старшеклассников расширяются за счет междисциплинарного подключения иностранного языка к изучению других предметов. Средняя школа также должна создавать условия и стимулировать школьников к изучению нескольких иностранных языков. Основная задача,



которая стоит перед учителем иностранных языков - это обучение детей и подростков умению жить, а значит умению общаться. Следовательно, поиск самых доступных, перспективных и интересных для учащихся методов обучения – главная цель любого творчески работающего учителя.

Итак, социокультурная языковая компетенция – это совокупность социокультурных языковых знаний, адекватно используемых в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет общение и взаимопонимание с представителями иноязычных культур.

Проведенный нами анализ федеральных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования позволяет сделать вывод, что определенные компоненты СКК представлены в профессиональных и общекультурных компетенциях выпускников разных направлений. К ним относятся: «принятие различий и мультикультурности», «понимание и соблюдение базовых ценностей культуры», «толерантность, способность к социальной адаптации», «навыки социокультурной и межкультурной коммуникации», «готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям».[26]

Необходимо также отметить, что от выпускника средней школы требуется владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию и умению понимать значение информации в развитии современного информационного общества, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях. Соответственно, рассматривая социокультурную компетенцию как общекультурную компетенцию, которая необходима для успешного становления, развития и жизнотворчества личности в социокультурном информационном пространстве, необходимо учитывать и ее информационную составляющую, что предполагает опору содержания образования на культурные нормы и

ценности и организацию условий для актуализации творческой смылосозидающей деятельности обучающихся.

Социокультурная компетенция, формирующаяся на основе механизмов смыслообразования, предполагает активное использование личностного смыслового опыта, что предположительно включает в себя поэтапное освоение социокультурной информации и превращение ее в личностный опыт: 1) восприятие информации (актуализация субъективного опыта), 2) понимание информации (соединения сознания и социокультурного опыта), 3) оценивание, сопоставление со своим опытом (интерпретация, выработка лично-ценностной позиции); 4) вложение освоенного опыта в продуктивные формы своей деятельности (реализация ценностно-смысловой позиции в творческой деятельности).

Педагогические условия формирования и совершенствования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы.

Выявление и создание педагогических условий, обеспечивающих формирование и совершенствование социокультурной компетенции у учащихся основной и средней школы является одной из важнейших задач данного педагогического исследования.

Уточним, что под термином педагогические условия понимаются условия, направленные на решение проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса. Рассматривая понятие «педагогические условия», ученые придерживаются нескольких точек зрения, мы остановимся на дефиниции, данной Н.В. Ипполитовой. Педагогические условия рассматриваются как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально - пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие. Мы выявили, что исследователи выделяют различные виды педагогических

условий, обеспечивающих функционирование и эффективное развитие педагогической системы, среди которых наиболее часто встречаются:

- организационно - педагогические (представляющие собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы (целостного педагогического процесса));
- психолого-педагогические, (совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности));
- дидактические условия; (результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей.

В ходе исследования были выявлены педагогические условия, необходимые для эффективного формирования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы.

К ним относятся:

- Отношение преподавателя к учащемуся студенту как субъекту формирования социокультурной компетенции: очень важно, чтобы в данном процессе учащиеся занимали активную позицию, выступали инициаторами проведения различного рода мероприятий культурологического характера: экскурсий, конференций, где

возможны использование мультимедиапрезентаций, демонстрации видеофильмов, встречи с носителями изучаемого иностранного языка и национальной культуры, что придает самому процессу формирования социокультурной компетенции студентов личностный смысл. Это реализует партисипативный подход к управлению формированием социокультурной компетенции. Хочется добавить учет личностных особенностей учащихся, их потребностей, мотивов в процессе формирования социокультурной компетенции: вся работа с учащимися строится на основе учета начального уровня сформированности социокультурной компетенции, выборе видов деятельности, представляющих для них интерес и дающих возможности достичь успеха.

- Развитие межпредметных связей и отношений в направлении обеспечения непрерывного совершенствования социокультурной компетенции. Систематические межпредметные связи при изучении учебных предметов, направленных на формирование мультикультурной толерантности, обеспечивают интегрированный характер учебной деятельности, приближая ее к содержанию и способам, моделирующим реальную обстановку в обществе .

- Наличие социокультурной составляющей психолого-педагогической компетентности учителя в основной и средней школе как показателя его готовности к организации процесса формирования и совершенствования социокультурной компетенции у учеников: учитель должен глубоко знать язык, культуру страны изучаемого языка, и для студентов выступать образцом позитивного отношения к ней и ее восприятия, в какой-то степени он сам должен являться носителем этой культуры для учащихся.

- Использование личностно-развивающего потенциала предмета «иностранный язык», содержание которого проецируется в широкий социокультурный контекст жизнедеятельности человека: с этой целью используются аутентичные тексты, встречи с носителями языка, которые дают возможность студентам почувствовать специфику культуры страны, образа жизни и мысли, особенности восприятия и чувствования ее жителей.

- К дидактическим условиям формирования социокультурной компетенции можно отнести использование в образовательном процессе технологии развивающего обучения: обучение в сотрудничестве; метод проектов, портфолио учащихся.

Остановимся подробнее на некоторых технологиях.

В последние годы все более широкое распространение в практике обучения иностранным языкам, в том числе и в процессе совершенствования социокультурной компетенции, находит *метод проектов*. Объясняя этот термин, обратимся к определению, данному Полат Е. С.: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [18].

Традиционные методы преподавания в современных условиях не могут в полной мере обеспечить необходимый потенциал интеллектуального опережения, выражающийся в готовности учащихся к восприятию новых идей, знаний и технологий. Соответственно необходим поиск новых методов, в большей степени обеспечивающих подготовленность учащегося к быстрой смене технологий, свойственных современному обществу.

Сущность метода проектов состоит в том, что в процессе организации учебной деятельности учителем создаются различные ситуации, побуждающие школьников самостоятельно мыслить, находить и решать познавательные проблемы, воплощать свои идеи в действительность.

Популярность метода проектов обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности, он позволяет решать задачи развития творческих возможностей учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию, поскольку в разные моменты познавательной, экспериментальной или прикладной, творческой деятельности учащиеся используют совокупность всех перечисленных интеллектуальных навыков и умений.

Следовательно, речь идет об определенной организации содержания обучения и когнитивной деятельности учащихся, которая бы облегчала и ускоряла овладение знаниями, активизировала процесс их усвоения, обучала школьников приемам самостоятельной работы с учебным материалом и информацией, способствовала формированию у них информационной и коммуникативной компетенций.

Массовое внедрение компьютеров в учебный процесс, и постоянно возрастающие информационные потоки открывают широкие возможности для использования оригинальных методов, в том числе и метода проектов в образовательной деятельности учащихся.

Для эффективного использования метода проектов необходимо учитывать следующие общедидактические требования.

1. Наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного изучения, исследовательского поиска для её решения. Данная проблема должна быть актуальной для учащихся, соответствовать их возрасту и интересам.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Структурирование содержательной части проекта (с оценением промежуточных результатов).

4. Использование исследовательских методов; определение проблемы, вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования.

5. Самостоятельная деятельность учащихся, в том числе индивидуальная, парная, групповая.

6. Оформление конечных результатов, их презентация, анализ, подведение итогов, выводы, рефлексия.

Этапы работы над проектами, направленными на совершенствование социокультурной компетенции:

- проблематизация
- целеполагание.
- планирование
- реализация
- презентация исследования.
- рефлексия и анализ.

Итак, в настоящее время метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология достаточно активно используется в процессе обучения иностранным языкам, так как данный метод позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей, применить их на практике, создавая при этом новые знания, идеи, ценности.

Продуктивные образовательные технологии, в том числе и технология «языкового портфеля» относятся к числу наиболее продуктивных вследствие того, что обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса, создателями собственного образовательного продукта, а не просто воспринимают информацию.

«Европейский языковой портфель» является общеевропейским документом в области языкового образования. Он был разработан для того, чтобы

- формировать знания, умения и навыки, необходимые для реализации межкультурной коммуникации;
- поддержка высокой мотивации в изучении иностранного языка на разных этапах обучения;
- способствовать планированию и организации и оцениванию результатов изучения иностранного языка;
- способствовать усилению когнитивных аспектов обучения, связанных с формированием у учащихся языковой и концептуальной картины мира;
- помогать развитию языковой личности.

Таким образом, «языковой портфель» - это индивидуальная папка ученика, в которой фиксируются и оцениваются достижения конкретного учащегося в разнообразных видах деятельности, в том числе и в совершенствовании социокультурной компетенции.

Подводя итоги, можно прийти к выводу, что, несмотря на многообразие научных исследований, посвященных вопросам формирования социокультурной компетенции учащихся в условиях повышения роли иностранного языка как средства межкультурного общения, проблема внедрения новых форм и методов преподавания, ориентированных на реализацию социокультурного аспекта содержания обучения английскому языку в процессе реализации федерального государственного стандарта, остается весьма актуальной.

### **Литература**

1. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Draft 1 of a Framework proposal. Language Learning for European Citizenship. – Strasbourg, 1996.
2. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=797>



3. Белл Р. Т. Социолингвистика: Цели, методы, проблемы / под ред. А. Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980. – 50 с.
4. ВЕРЕЩАГИН Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973 (и последующие издания).
5. Витлин Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 25-30., с. 25-30.
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 336 с., с.100.
7. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
8. Государственные образовательные стандарты среднего (полного) и высшего профессионального образования. URL: <http://www.edu.ru>.
9. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
10. ЗАКОН Российской Федерации «Об образовании». М. : Ось-89, 2002.
11. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
12. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования : моногр. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
13. Никитина Е.Ю., Макурина И.Ю. Поликультурно-текстоцентрический подход как теоретико-методологическая стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного общения в системе профессионального образования // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: Сб. ст. V междунауч.-практ. конфер. – Пенза, 2005. – С. 203 – 205.
14. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. – М., 1978. – С. 5 –21.

15. Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 26-35., с. 26-35.
16. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
17. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... д. пед. н. М., 2003. 46 с., с. 22-25.
18. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пос. / Е.С. Полат – М.: Издательский центр "Академия", 2005 – 272 с.
19. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004.
20. Сафонова В. В. Социокультурные аспекты языкового образования. — М.: Еврошкола, 2008. — 77 с.
21. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Ин. языки в школе. 2001. № 4. С. 12-18.
22. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб.пособие) — М.: Слово, 2000. — 624 с.
23. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // ИЯШ. – 1996. – № 6. – с. 22-27.
24. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
25. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. – М.: Высш.шк., 2007.- с. 639- 108 с.
26. ФГОС второго поколения, Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы [Электронный

ресурс]//Режим

доступа:

<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2628> (10.07.2010).

27. Ярцева И. К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-studentov-otdeleniya-perevodchikov>