

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра английского языка, методики и переводоведения

**ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У
УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**
Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

дата подпись

Руководитель ОПОП

Исполнитель:
Васильева Олеся Александровна,
обучающийся БА-44 группы
очного отделения

Научный руководитель:
Надточева Елена Сергеевна
к. пед. н., доцент

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования лингвокультурной компетенции у младших подростков.....	6
1.1. Понятие и структура лингвокультурной компетенции	6
1.2. Возрастные особенности младших подростков	10
1.3. Условия успешного формирования ЛКК у младших подростков.....	17
Выводы по главе I	37
Глава 2. Практические основы формирования лингвокультурной компетенции в среде младших подростков	39
2.1. Критерии отбора педагогических технологий для формирования лингвокультурной компетенции	39
2.2. Отбор педагогических технологий для формирования интракультурного и межкультурного компонентов ЛКК.....	42
2.3. Условия и принципы формирования лингвокультурной компетенции посредством современных педагогических технологий в среднем звене	50
2.4. Технология творческого развития ЛКК на уроках английского языка у младших подростков	53
Выводы по главе II	66
Заключение	69
Библиографический список.....	71

ВВЕДЕНИЕ

Наш мир сегодня подвержен постоянным изменениям, в числе которых глобализация, ускорение темпов развития общества, переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия. Образование играет важнейшую роль в формировании общества нового уровня.

Если ранее результатом обучения являлся ученик, владеющий всеми знаниями, умениями и навыками, которым научили его учителя то сегодня результатом обучения является личность, компетентная в конкретной области знаний. Инновационные поиски в решении проблемы взаимодействия и взаимопонимания представителей разных культур являются особенно важными для отечественной науки в связи с процессами модернизации общества и многосторонней трансформацией российской культуры.

Актуальность исследования заключается в том, что на современном этапе развития общества перед школой стоит задача, связанная с развитием и воспитанием способности учащихся к формированию активной жизненной позиции как субъекта межкультурного взаимодействия.

Несмотря на то, что развитие лингвокультурологической компетенции обязательно в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами, которые сегодня вступают в силу во всех школах страны, проблема формирования названной компетенции у младших подростков изучена недостаточно.

Объектом исследования является процесс формирования лингвокультурологической компетенции учащихся 5-7 классов.

Предметом исследования являются творческие технологии формирования лингвокультурологической компетенции у младших подростков.

Цель работы состоит в обосновании эффективности внедрения современных творческих технологий для формирования лингвокультурологической компетенции среди младших подростков.

Для реализации цели исследования, необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) изучить теоретическую литературу для раскрытия понятий: «компетенция», «компетентность», «лингвокультурологическая компетенция», «педагогическая технология», «традиционная педагогическая технология»; «инновационная педагогическая технология», «творчество»;
- 2) дать авторское определение понятию педагогическая технология;
- 3) рассмотреть состав лингвокультурологической компетенции;
- 4) выделить подходы к формированию лингвокультурологической компетенции;
- 5) описать возрастные особенности младших подростков;
- 6) произвести отбор современных педагогических технологий;
- 7) обозначить наиболее благоприятные условия для формирования лингвокультурологической компетенции у младших подростков;
- 8) разработать и апробировать технологию развития лингвокультурологической компетенции в среде младших подростков, с учетом обозначенных современных педагогических технологий.

Теоретической базой исследования послужили работы таких авторов, описывающих возрастные характеристики подростков, как: Эриксон Э., Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлов Л. М.; труды, посвященные преподаванию иностранного языка, таких авторов, как: Коротаева Е. В., Андреев В. И., Гальскова Н. Д., Фаенова М. О., Елизарова Г. В., Мильруд Р. П., Brown H. D., Harmer J; научные работы, посвященные лингвокультурологической компетенции, таких авторов, как: Воробьев В. В., Городецкая Л. А., Халупо О. И., Маслова В. А.

Исследование проводилось с использованием **комплекса теоретических и эмпирических методов**.

Теоретические методы: а) анализ документов об образовании применялся для подтверждения актуальности темы и обнаружения вариантов решения

проблем в рамках этой темы; б) историко-педагогический анализ применялся для нахождения историографии поданной темы; в) системный анализ позволил целостно рассмотреть проблему развития лингвокультурологической компетенции у младших подростков; г) прогнозирование применялось для определения позитивных тенденций исследования лингвокультурологической компетенции, и нахождения способов избегания отрицательных моментов.

Эмпирические методы: а) анализ и синтез педагогического опыта в отечественных и зарубежных школах по формированию лингвокультурологической компетенции.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в данной работе рассмотрены общетеоретические основы формирования лингвокультурологической компетенции; уточнено понятие педагогическая технология, обоснованы возможности использования современных технологий в формировании лингвокультурологической компетенции учащихся средней школы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовании результатов исследования учителями при обучении английскому языку в среде младших подростков, а также в высших учебных заведениях на практических и семинарских занятиях по теории и методике обучения иностранному языку.

Апробация исследования. Результаты исследования были представлены на ежегодной апрельской студенческой конференции в 2017 году, о чем свидетельствует полученный диплом за лучшее выступление.

Цели и задачи исследования определили его **структуру**: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и пяти приложений.

Глава 1. Теоретические основы формирования лингвокультурологической компетенции у младших подростков

1.1. Понятие и структура лингвокультурологической компетенции

Язык, являясь частью культуры и ее орудием, в обнажённом виде выражает особенные черты национальной ментальности. Основываясь на этой идее, возникла наука лингвокультурология, а вслед за ней и понятие «лингвокультурологическая компетенция». Функционирование понятия «компетенция» осложняется в настоящее время существованием в научной теории сопряженного понятия «компетентность».

По мнению А. А. Подгорбунских компетенция – это основная характеристика индивида, не меняющаяся часть личности, по которой можно предугадать дальнейшие действия человека во всех аспектах жизни индивида в социуме [Подгорбунских 2012: 437-439].

Мы полагаем, что в обобщенном виде компетенцию можно обозначить как качество, а компетентность рассматривается как обладание этим качеством.

Сравнив понятия лингвокультурологическая компетенция [Городецкая 2007: 8] и лингвокультурная компетенция [Бирюкова 2016: 5], мы пришли к выводу о том, что эти понятия обладают идентичным значением и характеристиками и являются тождественными. В нашей работе мы будем пользоваться термином лингвокультурная компетенция.

Формирование лингвокультурной компетенции (далее ЛКК) является одной из частей педагогического феномена коммуникативной компетенции, в связи с этим, мы считаем важным рассмотреть некоторые исследовательские позиции по отношению к понятию «коммуникативная компетенция». Вслед за Р. Мильруд, мы пришли к выводу, что коммуникативная компетенция – это

показываемая область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных инструментов и стратегий речевого общения, поддерживаемых языковыми навыками и речевыми умениями.

Постепенно изучая язык того или иного этноса, индивид становится обладателем так называемой языковой компетенции, т.е. системой представлений о грамматическом строе языка, которые свойственны человеку с момента появления на свет, иначе говоря, присущи человеку как биологическому виду независимо от его жизненного опыта, среды обитания, и т.д. [Хомский 1992: 22]. Изучающий культуру другой страны становится способным достигать понимания с представителями других лингвосоциумов так же успешно, как и с представителями собственной лингвокультурной среды. Если человек видит в языке этноса отражение его культуры, он становится обладателем ЛКК.

Г. В. Токарев приводит следующее определение лингвокультурной компетенции: «...умение видеть и интерпретировать факты в контексте той или иной культуры. Знание культурных коннотаций слова, умение учесть эти коннотации в акте коммуникации указывают на сформированную языковую компетенцию. Умение же увидеть данное явление, объяснить причины появления коннотаций составляют суть лингвокультурной компетенции» [Токарев 2009: 49-50]. Современная лингвистическая наука признает лингвокультурную компетенцию как самостоятельную, отдельную от языковой и коммуникативной компетенций. Данная точка зрения высказывается в исследованиях Г. Г. Богдановича, В. И. Карасика.

С точки зрения В. И. Карасика «... для адекватной коммуникации необходимым требованием является наличие знакомства коммуникантов с одними и теми же элементами когнитивной базы того национально-культурного сообщества, на языке которого осуществляется общение» [Карасик 2002: 7].

В. В. Воробьев под лингвокультурной компетенцией понимает знание идеальным говорящим всей системы культурных ценностей, представленных в языке [Воробьев 2008: 37].

Мы же, вслед за О. И. Халупо будем рассматривать лингвокультурную компетенцию как знание языка и культуры лингвосоциума, навык владения базовыми характеристиками, которые отражают ментальность, духовность и национальную специфику данного общества и их реализация в различных сферах деятельности. Под лингвокультурной компетенцией понимаются также основные лингвокультурные знания, развиваемые человеком в процессе его жизни и деятельности и отражающие традиции, нормы, правила, существующие в данной культуре и языке. Другими словами, это знание, умение и навыки применять базовые лингвокультурные единицы, выражающие лингвокультуру социума [Халупо 2012: 125].

Существуют различные подходы к определению состава лингвокультурной компетенции. Так, В. П. Фурманова отмечает, что источником лингвокультурных знаний может послужить освоение систем и понятий, в семантической структуре которых отражается культурная реальность данной нации, и где преобладает культурно-ориентированное содержание [Фурманова 1994: 470].

Среди наиболее важных для нашей работы мы выделяем концепцию определения состава лингвокультурной компетенции Л. А. Городецкой, т.к. полагаем, что освоение учащимся иноязычной культуры происходит на основе знаний своей собственной культуры. По ее мнению, структура лингвокультурной компетенции как явления сознания включает две компетенции: **интракультурную** – знание норм, правил и традиций собственной лингвокультурной общности, и **межкультурную** – знание лингвокультурных норм, правил и традиций другого лингвосоциума [Городецкая 2007: 320].

О. И. Халупо выделяет следующие компоненты лингвокультурной компетенции:

– знание нравственной, гуманистической и языковой составляющих культуры человека в современном обществе, являющихся основами для социализации индивида;

– объединение языковых и культурологических знаний, усвоение которых поможет понять основные ценности общества, в том числе и познание языковой картины мира;

– сохранение и улучшение имеющихся и производство новых лингвокультурных ориентиров.

По мнению Л. А. Городецкой, изучающий иностранный язык и культуру может обладать лингвокультурной компетенцией **низкого, среднего и высокогoурoвней.**

Низкий уровень сформированности лингвокультурной компетенции свойственен учащимся, у которых доминируют стереотипные представления о лингвокультуре страны изучаемого языка, которые показывают низкий уровень лингвокультурной компетенции, демонстрирующийся в отсутствии или крайней ограниченности использования языковых единиц, языковых средств и слабом понимании культурных ценностей нации.

Ученики, изучающие язык в образовательных учреждениях, имеющие определенный опыт работы с лингвокультурным материалом (непосредственный или опосредованного книгами, фильмами и т.п.), являются обладателями среднего уровня лингвокультурной компетенции.

Высоким уровнем лингвокультурной компетенции обладают ученики, которые без затруднений пользуются языковыми средствами, обладают достаточно обширными знаниями в области языка и культуры [Городецкая 2007: 19].

Изучение культурологического содержания с использованием языковых средств, т.е. параллельное изучение языка и культуры страны изучаемого языка, как известно, повышает уровень владения языком в целом, а также и мотивацию. Однако все еще проблемным остается осуществление целенаправленной и логически спланированной лингвокультурной работы на

весь период обучения, работы, обеспеченной соответствующим методическим аппаратом с отобранным культурологическим содержанием и лексико-грамматическим материалом. Отсутствие такой системы может затруднить выработку соответствующего нормам носителей языка стереотипа поведения инокультурной личности.

После завершения обучения в школе, перед юношами и девушками открывается многогранный и мультикультурный мир, со всеми его перспективами и возможностями. В связи с этим для педагога невероятно важно в процессе обучения иностранному языку освещать именно лингвокультурный аспекта языка.

В ходе нашего исследования, мы предположили, что процесс формирования данной компетенции происходит наиболее плодотворно при учете возрастных особенностей учащихся, ввиду этого, в следующем параграфе нашего исследования мы подробно рассмотрели подходы различных авторов к описанию психологической характеристики выбранной нами возрастной группы.

1.2. Возрастные особенности младших подростков

Общепризнанным является тот факт, что при осуществлении педагогической деятельности, учителю необходимо выстраивать уроки, ориентируясь на возрастные характеристики обучающихся. Наше исследование ориентированно на возрастную категорию младших подростков, т.к. этот возраст наиболее сензитивен к обретению новых знаний, связанных с межкультурной коммуникацией. Ниже изложены взгляды ведущих психологов и методистов относительно особенностей подросткового возраста, которые могут оказать большое влияние на построение учебного процесса при развитии ЛКК.

Подростковый возраст у разных авторов рассматривается по-разному: во-первых, как неделимый этап развития (10-15 лет), во-вторых, как возрастной этап поделенный на два периода - младший подростковый (10-12 лет) и собственно подростковый (12-14), и, в-третьих, выделяют также период отрочества, состоящий из трех периодов - младший подростковый (10-11 лет), средний подростковый (11-12 лет) и начало старшего подросткового возраста (12-14 лет).

К. Н. Поливанова указывает, что «описание и анализ предподросткового возраста представляет собой наиболее сложную проблему, дело в том, что в рамках культурно-исторической теории разными авторами подростковый возраст понимается по-разному» [Поливанова 2000: 75].

В нашем исследовании мы рассматриваем подростков в возрасте 11-14 лет. Это тот период, когда младшие подростки уже не испытывают (в своем большинстве) трудностей, связанных с адаптацией к обучению в школе, с привыканием к новым учителям и пр.

В психическом развитии детей подросткового возраста наблюдаются резкие качественные изменения. Эти изменения касаются разных сторон развития и проявляются в поведении рядом признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию [Дубровина 2004: 372].

Подростковый возраст отличается значительной асинхронностью развития как на интериндивидуальном, так и на интраиндивидуальном уровнях. Этот возраст предполагает значительную индивидуальную вариативность темпов развития (временные различия у мальчиков и девочек).

П. М. Якобсон указывает, что в этом возрасте «при большом росте жизненных сил у подростка мы наблюдаем одновременно и повышенную его утомляемость. Это влияет на самочувствие, на отдельные особенности поведения подростка, когда проявляются и утомляемость, и повышенная возбудимость, и раздражительность» [Якобсон 1998: 119].

По мнению Л. И. Божович кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает так много актуальных действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка очень трудно [Божович 1995: 229].

Необходимо отдельно упомянуть о развитии таких познавательных процессов, как: логическая память, формирование абстрактного, теоретического мышления, опирающегося на понятия, не связанные с конкретными представлениями, дискурсивное (рассуждающее) мышление умение соотносить теорию и практику, проверять умозаключения практическими действиями, развитие умения выдвигать гипотезы и проверять их.

В 11-12 лет происходит переход от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями, к мышлению теоретическому и от непосредственной памяти к памяти логической. На этой стадии у детей появляются некоторые способности к логическим рассуждениям, которые все же еще не очень конкретны. Одна из причин возникновения логического мышления – то, что теперь ребенок может объединять объекты в иерархические классификации и понимает отношения принадлежности к классу (различая одновременную принадлежность объектов к различным уровням иерархической классификации). Это дает возможность понять отношение части к целому, целого к частям и отношения между частями одного целого.

В интеллектуальной деятельности школьников в период отрочества усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого

подхода к решению задач, что позволяет рассматривать возраст 11-14 лет как сензитивный период для развития творческого мышления [Дубровина 2004: 43].

С общим интеллектуальным развитием связано и развитие воображения, которое может воплощаться как в творческом проявлении себя, так и в процессе фантазирования [Кулагина 2001: 98].

«Ребенок примеряет свою новую способность к анализу реальных жизненных ситуаций: начинает критиковать и анализировать реальную жизнь, прежде всего, жизнь семьи, близких, родителей, учителей» [Поливанова 2000: 165].

В начале отрочества меняется внутренняя позиция по отношению к школе и к учению. Так, если в детстве, в младших классах, ребенок был психологически поглощен самой учебной деятельностью, то теперь подростка в большей мере занимают собственно взаимоотношения со сверстниками. Именно взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса в отрочестве [Мухина 1997: 356].

Однако, придавая особое значение общению, подросток не игнорирует и учебную деятельность. Подросток, уже готов к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Для подростка становятся привлекательными самостоятельные формы занятий, ему это импонирует, и он легче осваивает способы действия, когда учитель лишь помогает ему.

Для максимально эффективного взаимодействия с подростками, по мнению К. Н. Поливановой [Поливанова 2000: 176-177], нужно учитывать следующее обстоятельство: «Подростковый возраст – время становления ответственного действия. Поэтому подростковая школа должна быть организована особым образом, чтобы ответственное действие имело место в школьной жизни. Это обеспечивается особой – проектной формой деятельности подростков».

Важным стимулом к учению у подростков является стремление занять определенное положение в классе, добиться признания сверстников. При этом для него продолжают иметь значение оценки, так как высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности. В этом возрасте многие из них испытывают потребность в профессиональном самоопределении, что связано с общей тенденцией этого возраста найти свое место в жизни. Поэтому стимулом к учению у них может выступать и истинный интерес к предмету, и прагматическая цель – необходимость знания определенных предметов для поступления в другие учебные заведения [Мухина1997:103].

Учебная деятельность, а также трудовая и общественно-организационная объединяются в общественно значимую деятельность, которая, по мнению В. В. Давыдова, становится ведущей в подростковом возрасте. Осознавая социальную значимость собственного участия в реализации этих видов деятельности, подростки вступают в новые отношения между собой, развивают средства общения друг с другом. Активное осуществление общественно значимой деятельности способствует удовлетворению потребности в общении со сверстниками и взрослыми, признанию у старших, самостоятельности, самоутверждению и самоуважению.

В подростковом возрасте качественным преобразованиям подвергается личность ребенка: развивается рефлексия, изменяется содержание самооценки, формируется чувство взрослости и др.

Развитие рефлексии характеризуется повышенной склонностью к самонаблюдению. Подросток ищет ответ на вопрос: каков он среди других. На основе рефлексии развивается самосознание – главная черта психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста.

Одной из форм проявления самосознания является чувство взрослости – стремление быть и считаться взрослым. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых, что часто приводит к конфликтам в семье.

В подростковом возрасте происходит развитие интересов, в том числе, к другим странам, людям других национальностей и культур. Подростки начинают понимать, что мир не ограничивается их школьной жизнью, и существуют огромные просторы неизведанного. Но для того, чтобы познавать этот богатый мир, детям просто необходимо знать ту реалию, ту культуру, в которой они живут, а также культуру страны, интересующей его. Наша задача – пронести эту культуру к ученику посредством языка, то есть сделать его владельцем лингвокультурной компетенции.

Их интересы еще неустойчивы и разноплановы. Для детей этой возрастной группы характерно стремление к новизне. Так называемая сенсорная жажда – потребность в получении новых ощущений, с одной стороны, способствует развитию любознательности, с другой – быстрому переключению с одного дела на другое при поверхностном его изучении.

Начало подросткового периода характеризуется как период резкого возрастания познавательной активности и любознательности, сензитивности для возникновения познавательных интересов. По сравнению с младшими школьниками и старшими подростками младшие подростки переживают своеобразный «пик любознательности», а исследовательская активность в форме вопросов максимальна по объему, широте и глубине. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что подростки отличаются высокой любознательностью, и по своему содержанию, и по интенсивности носящей «взрывной» характер, так как резко расширяются рамки любознательности, появляются вопросы нового содержания, выходящие за пределы настоящего времени (вопросы, обращенные в прошлое и будущее), за пределы нашей планеты и нашего познания мира. Большой интерес вызывает человек во всех его проявлениях, значительное место занимают вопросы, имеющие личностный смысл.

Практика показывает, что лишь у незначительного числа учащихся средних классов интересы перерастают в стойкие увлечения, которые затем развиваются в старших классах в период профессионального самоопределения.

Часто виной тому является поведение родителей, которые не способствуют развитию стойких интересов у своих детей: подтрунивают над ними, когда у тех что-то не получается, внушают ребенку, что у него нет способностей к тому делу, которое его интересует.

Эмоциональная сфера подростков характеризуется повышенной чувствительностью. У младших подростков повышается тревожность в сфере общения со сверстниками, у старших – со взрослыми.

Типичными чертами предподростков также являются раздражительность и возбудимость, эмоциональная лабильность. Особенно это характерно для младших подростков, переживающих пубертатный кризис. Эмоции подростков более глубокие и сильные, чем у детей младшего школьного возраста. Особенно сильные эмоции вызывает у подростков их внешность. Повышенный интерес подростков к своей внешности составляет часть психосексуального развития ребенка в этом возрасте.

Кроме того, следует взять во внимание одну из важнейших характеристик времени, в котором мы живем – это глобальность информационного пространства.

Увеличивающаяся информатизация общества, использование телевидения, сети Интернет, традиционных и электронных СМИ, диктует необходимость своевременного и умелого приобщения их к современным веяниям в искусстве, литературе и моде, воспитание культуры восприятия этого нового, преодоление тех крайностей, которые иногда наблюдаются в следовании моде.

Эффективное и информационное сотрудничество людей, их доступ к мировым информационным ресурсам диктует важность развития лингвокультурной компетенции учащихся, т.к. нам представляется невозможным обмен национальными информационными фондами без учета культурных традиций.

Нельзя не заметить тот факт, что на становление и на поведение подростков большое воздействие оказывает их **повышенная реактивность ко**

всему новому, происходящему в окружающем их мире, сферах литературы, искусства, музыки, моды, политики. Они интуитивно и быстро улавливают это и стремятся подражать всему ультрасовременному. Это в свою очередь создает определенные проблемы, связанные с их обучением, в том числе и с формированием лингвокультурной компетенции. Но при правильном подходе эти проблемы решаются успешно.

В связи с этим, важным для нас представляется ответить на вопрос о том, какие условия необходимо создать для наиболее эффективного взаимодействия с учениками при обучении их иностранному языку с целью развития ЛКК.

1.3. Условия успешного формирования ЛКК у младших подростков

Для того, чтобы успешно развивать любую компетенцию, педагогу необходимо понимать, какие условия необходимы для наиболее эффективной подготовки учеников к межкультурной коммуникации. При соблюдении данных условий, учитель сможет заметить значительный рост знаний, умений и навыков учащихся, связанных с той или иной компетенцией.

Мы выделили два наиболее важных компонента успешного развития любой компетенции. Первая составляющая – это применение наиболее эффективных технологий, которые бы стали рычагом развития компетенции. Второе – это соблюдение наиболее эффективного подхода формирования компетенции.

Для того, чтобы выявить наиболее эффективные условия для формирования лингвокультурной компетенции, мы проанализировали литературу, описывающую существующие педагогические технологии, их определения и структуру, а также основные подходы, направленные на развитие ЛКК.

Педагогическая технология: понятие и структура

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать технологии обучения, активизирующие познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Вся обучающая деятельность педагога направлена на то, чтобы ученик научился понимать всё многообразие внутриязыковых и межъязыковых связей, результатом будет приобретение качественно нового видения иностранного и родного языков.

Углубление в специфику иностранного языка развивает умение и навык анализа, сравнения, ученик не только постигает логику иностранного языка, но и лучше осознаёт законы родного языка. Большой вред учебному процессу наносит формальное ознакомление с лингвокультурными особенностями стран изучаемого языка, когда не выстраивается логическая цепь действий обучаемых на осознание и применение. В связи с этим, мы полагаем, что учителю необходимо рассматривать весь спектр педагогических технологий для того, чтобы осуществлять организацию учебного процесса максимально плодотворно. Ввиду этого, нами были рассмотрены различные подходы к рассмотрению понятия «педагогическая технология» и к классификации педагогических технологий в целом.

По Г. К. Селевко понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

1) научным: педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения, проектирующая педагогические процессы;

2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения [Селевко 1998: 16].

Е. В. Коротаева рассматривает три понятийных уровня вышеуказанного термина:

1) научный – с разрабатываемым научным аппаратом (объектом, предметом и задачами), формирующейся терминологией, самостоятельной областью для исследований.

2) метаметодический – с обобщенным описанием образовательных процессов, выявлением педагогических требований к их эффективному выполнению, разработкой технологических карт урока.

3) конкретно-технологической операции – с совокупностью методов, приемов, позволяющих достичь оптимального результата – практическое выполнение требований и операций.

Она полагает, что при определении термина «педагогическая технология», нужно исходить именно из понятийного уровня, и затем выбирать то значение, наиболее полно отображающее сущность проделанной работы [Коротаева 2005: 24-25].

В. А. Сластенин и Н. Г. Руденко считают, что «педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижения прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса» [Сластёнин, Руденко 1996: 17-28].

Б. Блум и Дж. Брунер под педагогической технологией понимали «область знаний, связанную с системой предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения» [Гуляева 1998: 54].

Мы же, опираясь на выделенный В. В. Коротаевой уровень конкретно-технологической операции педагогической технологии, будем определять педагогическую технологию как совокупность конкретных приемов учителя, при которых возможно создание оптимальных условий для формирования у ученика определенных знаний, умений и навыков.

В соответствие с данным определением педагогической технологии, мы трансформировали определение лингвокультурной компетенции в следующую таблицу.

Таблица 1

Определение лингвокультурной компетенции

Знания	Умения	Навыки
<ul style="list-style-type: none"> • когнитивных элементов базы национально-культурного сообщества, англоговорящих стран; • культурных коннотаций слова, умение учесть эти коннотации в акте коммуникации указывают на сформированную языковую компетенцию; • знание идеальным говорящим всей системы культурных ценностей, представленных в языке; • знание норм, правил и традиций собственной 	<ul style="list-style-type: none"> • умение видеть и интерпретировать факты в контексте той или иной культуры; • умение узнавать «культурноносные» языковые факты; • умение соотносить языковые единицы с соответствующими артефактами культуры; • умение использовать культурно маркированные языковые. 	<ul style="list-style-type: none"> • владения базовыми характеристиками, которые отражают ментальность, духовность и национальную специфику данного общества и их реализация в различных сферах деятельности; • владение инвентарем трансформационных замен при выражении речевых интенций с учетом особенностей лингвокультуры.

<p>лингвокультурной общности;</p> <ul style="list-style-type: none"> • знание лингвокультурных норм, правил и традиций другого лингвосоциума. 		
--	--	--

На данный момент существует немалое количество классификаций педагогических технологий по самым разнообразным основаниям. В нашей работе мы придерживаемся предложенной В. П. Беспалько классификации педагогических технологий **по типу организации и управления познавательной деятельностью.**

Управление образовательной деятельностью как таковое может быть **разомкнутым**(неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), **циклическим** (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), **рассеянным** (фронтальным) или **направленным**(индивидуальным) и, наконец, **ручным** (вербальным) или **автоматизированным** (с помощью учебных средств). Сочетаясь, эти признаки определяют следующие виды технологий:

1) классическое лекционное обучение (управление - разомкнутое, рассеянное, ручное);

2) обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);

3) система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное);

4) обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) - самостоятельная работа;

5) система «малых групп» (циклическое, рассеянное, ручное) – групповые, дифференцированные способы обучения;

6) компьютерное обучение (циклическое, рассеянное, автоматизированное);

7) система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное) – индивидуальное обучение;

8) «программное обучение» (цикличное, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа [Беспалько 1995: 27].

Мы полагаем, что принципиально важной в учебном процессе является именно позиция ребенка, поэтому, в рамках нашего исследования, мы изучили классификацию педагогических технологий Г. К. Селевко **по месту ребенка в образовательном процессе**. Автор выделяет следующие технологии:

а) авторитарные технологии, в которых учитель считается единственным субъектом учебного процесса, тогда как ученик – лишь объект обучения. Такие технологии характеризуются строгой организацией жизни школьников, подавлением желаний и самостоятельности учеников, завышенными требованиями и принуждением.

б) высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются **дидакто-центрические технологии**, где также преобладают субъект-объектные отношения учителя и ученика, приоритет обучения над воспитанием, а основными факторами развития личности признаются дидактические средства.

в) личностно-ориентированные технологии, ставящие во главу угла личность ребенка и снабжение его комфортными, бесконфликтными и, главное, безопасными условиями ее развития, материализация ее природных потенциалов.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются **гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания**.

1. Гуманно-личностные технологии воплощаются в своей гуманистической сущности, психотерапевтической направленности на поддержку личности, помощь ей. Они воплощают идеи всеобъемлющей любви

к ребенку, оптимистическую веру в его творческие способности, отвергая жестокие требования.

2. **Технология сотрудничества** характеризуется демократизмом, равенством, партнерством через субъектно-субъектные отношениях педагога и ученика. Учитель и учащиеся вместе ставят цели определяют содержание, оценивают, находясь при этом в сотрудничестве и сотворчестве.

3. **Технология свободного воспитания** строится вокруг предоставления ученику свободы выбора. При осуществлении выбора, учащийся наилучшим образом демонстрирует позицию субъекта [Селевко 1998: 30].

Из перечисленных выше технологий обучения к **традиционным** будут относиться:

- 1) авторитарные технологии обучения;
- 2) дидакто-центрические технологии обучения.

Нетрадиционные технологии возникли в начале XX века в противовес традиционным классно-урочным формам обучения. Изучив работы Н. А. Митиной [Митина 2013: 345-349], М. Е. Гурьева [Гурьев 2014: 194], О. В. Бондаренко [Бондаренко 2012: 2], Н. Н. Наумовой [Наумова 2008: 22] мы пришли к выводу, что термины «нетрадиционные педагогические технологии» (далее НПТ) и «инновационные педагогические технологии» (далее ИПТ), являются синонимами понятия «современные педагогические технологии», что дает нам возможность сделать следующий вывод. **Нетрадиционные педагогические технологии** – это современные педагогические технологии, разрабатываемые в связи с появлением новых информационных технологий, новых методов и приемов обучения, с целью обеспечения наиболее положительных психолого-педагогических условий для активизации и саморазвития личности ученика, а также для повышения эффективности учебного процесса.

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения английскому языку. Приоритетным

направлением развития современной школы стала гуманистическая направленность обучения, при котором ведущее место занимает личностный потенциал.

Об эффективности нетрадиционных технологий обучения говорится и в государственной программе «Развитие образования» до 2020 года, одной из основных задач которой является модернизация образовательных программ в системах дошкольного, общего и дополнительного образования детей, направленная на достижение современного качества учебных результатов и результатов социализации. Она предусматривает внедрение современных стандартов общего образования, обновление содержания, технологий и материальной среды образования, в том числе развитие информационных технологий [Развитие образования 2013: 24].

Одной из главных особенностей инновационной технологии является то, что ее разработка и применение требуют высокой активности преподавателя и ученика. Активность первого проявляется в том, что он хорошо знает психологические и личностные особенности своих студентов и на этом основании вносит индивидуальные коррективы в технологический процесс. Активность же учащихся проявляется в возрастающей самостоятельности, то есть в технологизированном процессе взаимодействия. Следовательно, инновационная педагогическая технология может быть рассмотрена как технология частного типа, где подразумеваются упорядоченные, спланированные по определенному проекту и последовательно реализуемые действия, операции и процедуры, инструментально обеспечивающие достижение прогнозируемой цели в работе с человеком или группой в определенных условиях среды.

Г. К. Селевко вывел классификацию нетрадиционных технологий обучения, выделив при этом:

а) педагогические технологии на основе **гуманизации и демократизации педагогических отношений**. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений,

индивидуального подхода, не жестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология и др.;

б) педагогические технологии на основе **активизации и интенсификации** деятельности учащихся: игровые технологии, проблемное обучение и др.;

в) педагогические технологии на основе **методического усовершенствования и дидактического реконструирования** учебного материала: технология «Диалог культур» В. С. Библера и С. Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л. В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М. Б. Воловича и др.;

г) природосообразные, использующие методы народной педагогики, **опирающиеся на естественные процессы развития ребенка:** обучение по Л. Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушниру, технология М. Монтессори и др. [Селевко 1998: 31].

На сегодняшний день можно констатировать, что наряду с традиционными технологиями обучения, которые могут быть эффективными и должны быть таковыми в условиях изменившейся парадигмы образования, современный учитель должен разрабатывать и активно внедрять в практику методически обоснованные и ситуационно мотивированные новые образовательные системы, имеющие «технологическую» основу.

Многообразие педагогических технологий вообще и современных педагогических технологий в частности ставит учителя перед проблемой выбора педагогических технологий для обучения английскому языку.

Современному преподавателю иностранного языка необходимо владеть не только разнообразными технологическими средствами формирования лингвокультурной компетенции учащихся, но и целостными технологиями обучения, пришедшими сегодня на смену отдельным инновационным формам и методам развития ЛКК.

Таким образом, каждый учитель, начинающий работать в новых формах, очень скоро чувствует тягу к непрерывному педагогическому поиску, видит, что в результате его усилий работа становится и интереснее, и эффективнее. Да, современные педагогические технологии требуют постоянной работы над собой, но преподаватель хотя бы один раз убедившись в результативности нетрадиционной формы проведения занятия уже не сможет работать по традиционной схеме и сделает все возможное, чтобы овладеть этими сложнейшими педагогическими инструментами.

Основные подходы к формированию лингвокультурной компетенции

Россия – полилингвистическое и полиэтнокультурное государство, что определяет существование колоссальных дополнительных возможностей для осуществления целей и задач межкультурного обучения и развития у учащихся лингвокультурной компетенции. Ученик должен увидеть, что мир вокруг многогранный и яркий, а сам он – лишь отдельная микросоставляющая более глобальных процессов и явлений, протекающих в окружающем его мультиязыковом макрокосмосе, обладающем различными этнокультурными оттенками.

Следует полагать, что формирование лингвокультурной компетенции следует за становлением личности учащегося, его умением и готовности участвовать в межкультурном общении, основываясь на принципах кооперации, взаимоуважения, толерантности к культурным противоречиям и преодолению культурных барьеров.

Сама же лингвокультурная компетенция обладает сложным и многоаспектным характером, что реализуется в ее интегративной сути и разных уровнях владения ее главными составляющими (например, отличное представление о культуре, но не обладание коммуникативными умениями). Отсюда следует, что данная компетенция выделяется своей «подвижностью», что является естественным, с учетом быстрой стабилизации лингвокультурной

компетенции в родном языке и не обладание иноязычной компетенцией стабильных очертаний и форм.

В психологии установлено, что наличие в сознании каждого члена общения своего собственного багажа, иными словами – своего личного представления о культуре и так или иначе противоположного ему иноязычного мира (другого образа сознания) опосредует диалогичность личности [Ушакова 1986: 137]. Именно этот фактор является важным показателем развития личности и, как результат, делает ее годной к принятию участия в диалоге культур.

Об уместности такой постановки вопроса свидетельствует тот факт, что диалог культур в сущности происходит в сознании носителя той или иной культуры. Более того, родная культура играет роль средства познания не только культуры страны изучаемого языка, но и своей национальной культуры. Из этого следует, что в процессе знакомства с чужой культурой учащийся, определяющей является опора на познавательные средства своей культуры. Эти средства привлекаются для осознания чужой культуры, новых знаний о чужой культуре, сформированных в процессе ее познания, и для приобретения знаний о своей культуре, созданных при познании чужой культуры [Демьянков 1995: 16].

В этом и заключается смысл формирования у учащихся лингвокультурной компетенции как важной составляющей его способности к адекватному участию в межкультурном общении.

Характеризуя специфику предмета «иностранный язык» выделяют следующие подходы, определяющие стратегию его преподавания, а именно формирования лингвокультурной компетенции учащихся.

Под подходом в нашем исследовании мы будем подразумевать научно обоснованный выбор характера взаимодействия учителя и ученика в процессе организуемого учителем учебного процесса, производимый в целях максимального развития личности ученика как субъекта действительности [Серигов 15: 1994].

И. И. Халеева полагает, что при решении задач межкультурного образования и воспитания российских школьников, следует реализовывать в лингвосоциокультурном плане два подхода: **лингвоэкологический и интерлингвокультурный** [Халеева 2000: 29].

Первый подход направлен на формирование у учащихся желания знать их родной язык и культуру, таким образом сохраняя этническую идентичность всех народов России.

Второй подход — интерлингвокультурный — обладает ориентацией на изучение и приобщение к традициям европейской и мировой культур и цивилизации.

При организации межкультурного обучения, нацеленного на формирование у учащихся лингвокультурной компетенции, следует особенно кропотливо относиться к их родной лингвоэтнокультуре, т.к. то, как человек воспринимает иноязычную культуру и какие ее особенности замечает, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях через призму собственных лингвокультурных норм.

Собственный культурный опыт всегда является исходным для восприятия чужой культуры. Осваивая новые лингвокультурные феномены, ученик расширяет возможности своего восприятия мира, и этот процесс разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа, что может, однако, привести к неадекватным интерпретациям и непониманию этих феноменов.

В качестве красочной демонстрации данного подхода приведем пример из басни Гюнтера Андерса «Лев»: «Впервые услышав львиный рык, муха сказала курице: "Как странно он жужжит!" Та возразила: "Он не жужжит, он квохчет, но делает он это, действительно, как-то странно!"»

В соответствии с **культурологическим** подходом М. О. Фаенова полагает, что формирование лингвокультуры включает в себя развитие умения коммуницировать соответственно нормам, сложившимся в данной языковой общности, учитывая психологические особенности адресата и используя

лингвистические средства для осуществления такого общения, при котором достигался бы наибольший прагматический эффект. Носитель языка обладает способностью к употреблению особых для данного лингвосоциума вербальных и невербальных структур вследствие процесса социализации, что позволяет ему координировать свое речевое поведение в соответствии с нормами, свойственными данной общности. Тогда как для изучающего иностранный язык абсолютно необходимым является организованное обучение данным навыкам и шаблонам речевого поведения, как одним из неперенных условий формирования ЛКК [Фаенова 1991: 5-7].

При обучении иностранному языку наиболее важным является знакомство с национальными реалиями, основными историческими событиями и мастерами литературы и искусства, их произведениями, представителями научного и технического направлений, также проявляющийся в формировании основ национального видения мира, навыков и умений, связанных со стандартными ситуациями общения, типичными для данной страны.

В соответствии с подходом формирования лингвокультурной компетенции Е. В. Мальковой, в процесс обучения иностранному языку важно внедрять **рефлексию**. Автор пишет: «Рефлексия, являясь одним из способов осуществления творческой деятельности, позволяет совершать выход за пределы существующей системы знаний и преобразовать ее. Рефлексия может использоваться как стратегия сознательного освоения знаний о культуре инофона, отраженных в текстах этой культуры. Кроме того, выход на рефлексию... позволяет охватить и эмоционально-оценочное отношение личности к миру, так как процесс рефлексии связан с осознанием и оценкой собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему» [Малькова 2000: 13].

Однако, при рассмотрении таких частных подходов формирования ЛКК, не следует игнорировать фундаментальные подходы в образовании, отражающие специфику времени, в котором мы живем. В современном мире наблюдается очевидное противоречие между социальными требованиями к

личности, предлагаемыми социумом условиями жизни, которые явно не соответствуют этим требованиям и итоговой социально-психологической и практической готовностью школьников.

П. Ф. Каптерев полагает, что подлинно научная педагогика, не может служить государственно-политической системе, ведь она играет роль защитницы интересов человека, в этом заключается ее социальная функция. Автор подчеркивает, что государственные и педагогические взгляды на образование абсолютно различны. Заботясь об образовании, государство подразумевает гражданина определенного государства, а педагогика имеет в виду прежде всего граждан мира, т. е. общее гуманитарное развитие людей. Педагогическое дело, будучи делом совести, должно быть направленно на разностороннее духовное обогащение личности, в то время, как роль государства – следит лишь за внешним порядком [Каптерев 1982: 429].

Мы полагаем, что при условиях глобализации, указанные выше противоречия особым образом отражаются на предмете «Английский язык». Ориентация всей системы школьного образования на создание условий для становления свободной, развитой и культурной личности, способной жить в постоянно меняющемся мире и изменять его, требует и изменения общих подходов каждого учебного предмета.

Личностно-ориентированный подход, направленный на развитие личного потенциала каждого учащегося, на полноценное формирование многосторонней личности в процессе ее социализации, и есть тот самый общий и глобальный подход в образовании.

Считается, что активное и сознательное включение растущего человека в различные виды деятельности и коммуникации, в процессе которых огромное значение имеет формирование личностных интересов, межкультурной компетенции и мировоззрения ученика. Все это есть важнейшие условия становления личности в целом.

Мы отводим роль основного подхода в целенаправленном процессе образования именно личностно-ориентированному подходу в обучении

иностранным языкам. Результат этого процесса – целостная личность учащегося, которая способна и мотивированна на дальнейшее самоопределение и саморазвитие.

Личностно-ориентированный подход реализует своей технологией принцип индивидуального подхода, который предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ученика. При этом, на наш взгляд, реализуются все важные условия, помогающие развитию личности ученика с опорой на его возрастные особенности и ведущий вид деятельности. Используя личностно-ориентированный подход в обучении английскому языку, учитель дает ученику возможность:

- обратить внимание на свой внутренний и свои потребности;
- учиться осознанно рушить свои эмоциональные барьеры;
- учиться владеть собой через влияние учебных и жизненных ситуаций;
- учиться продуктивной коммуникации и иноязычной культуре и т. д.

Личностно-ориентированный подход понимается нами, как обучение, определяющее особенности каждого ученика, рассматриваемого не как пассивный объект обучения, но как ученика-субъекта. Такой подход признает самобытность опыта каждого ребенка и выстраивает педагогическое воздействие на основе субъектного опыта учащегося.

Вопрос личностно ориентированного подхода рассматривался многими исследователями, перейдем к изучению наиболее значимых в этой сфере работ.

Концепция личностно ориентированного подхода была впервые выдвинута известным американским психотерапевтом К. Роджерсом [Роджерс 1994: 23].

Человек, по К. Роджерсу, является субъектом своей жизни, он свободен делать выбор, принимать решения, саморазвиваться и расти в личностном плане. Для раскрытия собственного потенциала человеку важно находиться в благоприятных жизненных условиях и условиях обучения, которые бы ориентировались на личность и её жизненный опыт.

В соответствии с этим К. Роджерс выделил два типа обучения: информационное, которое обеспечивает учеников простым знанием фактов, и значимое учение, которое дает обучающимся действенные знания, необходимые для личностного роста. Обучение второго типа и есть личностно ориентированное обучение.

К. Роджерс выделил пять основных условий для эффективного применения личностно ориентированного подхода.

Первое предполагает наполненность содержания обучения такими проблемами, которые бы относились непосредственно к жизни учащихся. Второе условие – реальность личности учителя, проявляющего свои человеческие качества во взаимодействии с учениками. В этом отношении, формализм нашей системы образования должен был замен гуманистической наполненностью образовательного процесса. Третьим условием является эмпатия со стороны учителя, умение видеть и понимать чувства и переживания учащегося. Четвёртое условие характеризуется тем, что ученик должен свободно ощущать себя в современном информационно-насыщенном мире, иметь возможность совместно с учителем выбрать решение той или иной проблемы. Наконец, пятое условие данного подхода состоит в необходимости учителя опираться на тенденцию самоактуализации учащихся.

По мнению В. В. Серикова, центральное понятие личностно ориентированного подхода – само понятие «Личность». Педагогика, с его точки зрения, стремится рассмотреть личность как объект, т.е. как определенный опыт ученика, который может преобразовываться. Но для образования личности должна быть выяснена специфика конкретного личностного опыта учащегося, обретаемого вне стен школы. Только уяснив в чем состоит специфический опыт быть личностью, мы можем вести речь о педагогических условиях становления педагогического опыта личности.

Феномен быть личностью представляет собой особую форму существования и ориентации человека в социуме, своеобразное приспособление к условиям его жизнедеятельности. Однако, несмотря на

стремление социума к “подавлению” личности, в конечном счете он заинтересован в ее развитии. Общество, уставшее от пренебрежительного отношения к личности ученика, жизни ради партийных идеалов, в настоящее время питает интерес к образованию, признающему свободную и творческую личность. Отечественная и зарубежная школы уже неоднократно убеждались, в том, что попытка формирования личности по установленному шаблону, пропуск учащихся “стройными рядами” через систему образования, может привести лишь к формированию образовательных и социальных суррогатов.

В основу модели личностно ориентированного образования, разработанной В. В. Сериковым, положена теория личности С. В. Рубинштейна, согласно которой сущность личности проявляется в её способности занимать определённую позицию.

По мнению В. В. Серикова, личностно-ориентированный подход не формирует личность с заданными свойствами, а создает условия, позволяющие полноценно развивать личностные функции субъектов образовательного процесса.

К числу последних он относит следующие:

функцию выбора, заключающаяся в проявлении избирательности;

функцию принятия и обоснования поступка, которая концентрируется на мотивации учащихся;

функцию самооценки, самокритики, создание Я-концепции, проявляющаяся в рефлексии;

функцию реализации созданной Я-концепции или функция самореализации;

функцию формирования индивидуального мировоззрения;

функцию выявления системы жизненных смыслов личности, по-другому – смыслотворчество.

Цель личностно ориентированного подхода в том, чтобы обеспечить условия для реализации этих функций, или универсальных личностных способностей ученика.

Основным условием проявления личностных функций В.В. Сериков считает создание личностно ориентированной ситуации, которая может быть учебной, познавательной или жизненной. В данных ситуациях неизбежным будет проявление личностных функций. Возникнет необходимость искать смысл, подумать о своих интересах, выбрать творческий вариант решения проблемы и т.д. В таких ситуациях и формируется тот самый личностный опыт ребёнка. Содержание личностно ориентированного подхода должно обеспечивать появление различных видов такого опыта [Сериков 1998: 15].

В современной отечественной педагогике данный подход рассматривался И. С. Якиманской. Она утверждает, что ученик не может стать субъектом обучения, ведь он изначально является таковым, как носитель личностного опыта. Субъектный опыт обретается ребёнком вне стен школы, самостоятельно. Роль же обучения состоит в том, чтобы выявить особенности этого опыта конкретного ученика, создать все необходимые условия для раскрытия его индивидуальных познавательных особенностей и возможностей. Содержимое этого опыта должно быть максимально использовано, обогащено научным компонентом и преобразовано по ходу процесса обучения.

Принцип субъектности образования, по мнению И. С. Якиманской, реализуется в следующих требованиях к организации личностно ориентированного подхода:

учебный материал должен обеспечивать выявление личностного опыта ученика;

изложение знаний должно быть направлено на усовершенствование опыта каждого ученика;

активное стимулирование ученика к ценной образовательной активности обеспечивает его возможностью самообразовываться и саморазвиваться в процессе обучения;

учебный материал организуется таким образом, при котором у ученика появляется возможность выбора получаемых знаний и способов их проработки;

обеспечивается контроль не столько результата обучения, сколько самого процесса обучения, и тех трансформаций, которые испытывает ученик, усваивая материал;

Наблюдая за учеником в образовательной среде, учитель составляет характеристику его личностного развития и выявляет его тип мышления, что позволяет предвидеть его дальнейший рост [Якиманская 1996: 16].

В концепции, разработанной Н. И. Алексеевым, природа личностно-ориентированного подхода связана не только с уникальностью ученика, но и с неповторимостью педагога. Более того, данный подход, по его мнению, также связан и с понятием «культурного акта», суть которого заключается в самостоятельном формировании учащимися самих себя посредством их самоутверждения в культуре собственной и страны изучаемого языка, если мы рассмотрим данную концепцию в сфере преподавания иностранных языков.

Для того, чтобы спроектировать успешную реализацию личностно-ориентированного подхода, необходимо учитывать:

тип психического развития учеников;

личностные возможности особенности педагога;

адекватность представления для учащихся специфики предмета.

Тип психического развития учащихся, по Н. И. Алексееву, характеризуется направленностью обучения – инструментальной и культурологической. При инструментальной направленности развиваются когнитивные способности личности, такие как память, внимание и мышление. При культурологической направленности развивается личностное отношение к миру и к себе. Такой подход привёл исследователя к выводу о различении субъектно-ориентированного и личностно ориентированного подхода [Алексеев 1997: 66-67].

Таким образом, появление различных концепций личностно-ориентированного образования в отечественной и зарубежной педагогике знаменует начало нового этапа развития мировой педагогической мысли, особенности которой состоят в следующем:

- меняется отношение к образованию вообще, оно осознается как культурный процесс, сущность которой проявляется в культурных формах взаимодействия его участников;

- меняется роль личности, которая становится образующим началом педагогики, наделяемым различными субъектными свойствами, характеризующим её независимость, способность к рефлексии, выбору и саморегуляции.

Именно **личностно-ориентированный подход** мы находим наиболее эффективным для применения в школе вообще и в контексте развития ЛКК на уроках английского языка у младших подростков, в частности. Действительно, в настоящее время представляется невозможным представлять систему образования в качестве машины по производству идентичных социальных единиц, ведь само общество, его проблемы и противоречия требуют «производства» личностей, способных привносить личностный, уникальный вклад в развитие общества.

Погружение в культуру любого лингвосоциума, на наш взгляд, невозможно без осознания себя, как самодостаточной неповторимой социальной ячейки. Ведь мы способны понимать окружающий мир только через понятие о себе и принятие себя. Именно в среде подростков, со всеми их возрастными особенностями, стремлением к самоопределению, является жизненно необходимым внедрение данного подхода для наиболее эффективной подготовки к межкультурному общению.

Выводы по главе I

Проанализировав ряд научных и исследовательских работ по вопросу о формировании лингвокультурной компетенции, мы пришли к выводу о том, что понятия «компетенция» и «компетентность» различны в своих значениях. Компетенция предполагает обладание личностью неким свойством или качеством, тогда как компетентность позиционируется как умение человека применять это качество в своей деятельности.

Понятие «лингвокультурная компетенция» и «лингвокультурологическая компетенция» тождественны и имеют множество трактовок. Мы будем придерживаться определения лингвокультурной компетенции как знания языка и культуры лингвосоциума, навыка владения базовыми характеристиками, которые отражают ментальность, духовность и национальную специфику данного общества и их реализация в различных сферах деятельности.

В то же время существуют различные подходы к определению состава лингвокультурной компетенции. В качестве наиболее значимой для нашего исследования мы выделили структуру лингвокультурной компетенции как явление сознания, включающего в себя две компетенции: интракультурную и межкультурную. Для облегчения контроля за уровнем сформированности лингвокультурной компетенции, были обозначены 3 степени развитости названной компетенции: низкая, средняя и высокая.

В ходе нашего исследования, мы предположили, что процесс формирования данной компетенции происходит наиболее эффективно при учете педагогом возрастных особенностей младших подростков. Среди них такие особенности, как: повышенная реактивность ко всему новому, в особенности к построению новых коммуникативных связей. Сознание их достигает пика своей чувствительности, происходит развитие самооценки и самосознания, а также активно формируется мировоззрение.

Успешное формирование ЛКК возможно только при создании оптимальных для учащихся условий, а именно при выборе подходящих

педагогических технологий и при ориентации на определенный педагогический подход. Более того, организации урока в условиях, наиболее выгодных для формирования лингвокультурной компетенции, соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

Изучение всего разнообразия существующих педагогических технологий, дало нам право сделать вывод о том, что современные педагогические технологии являются наиболее эффективными для развития ЛКК.

Проанализировав педагогические подходы к развитию названной компетенции, приняв во внимание возрастные особенности младших подростков, мы пришли к выводу о том, что применение личностно--ориентированного подхода для формирования лингвокультурной компетенции будет наиболее эффективным.

Глава 2. Практические основы формирования лингвокультурной компетенции в среде младших подростков

2.1. Критерии отбора педагогических технологий для формирования лингвокультурной компетенции

В нашей работе мы провели отбор педагогических технологий на предмет их соответствия отдельным компонентам лингвокультурной компетенции, а также возрастным характеристикам младших подростков. Кроме того, мы проанализировали порядок действий, условия и принципы, при которых каждая из этих технологий будет успешно реализована.

Итак, как мы уже упомянули выше, лингвокультурная компетенция состоит из двух компонентов: интракультурной компетенции – знание норм правил и традиций собственной языковой культуры и межкультурной компетенции – знание лингвокультурных норм и традиций страны изучаемого языка.

Напомним также, что возрастными характеристиками младших подростков, на которые нам в большей мере следует обратить внимание при развитии их лингвокультурной компетенции, являются: повышенная реактивность ко всему новому, чувствительность их сознания, развитие самооценки и самосознания, активное формирование мировоззрения, открытость к межкультурной коммуникации. Ведущий вид деятельности – общение со сверстниками. В подростковом возрасте происходит развитие интересов, в том числе, к другим странам, к людям других национальностей и культур. Подростки начинают понимать, что мир не ограничивается их школьной жизнью, и существуют огромные просторы неизведанного. Но для того, чтобы познавать этот богатый мир, детям просто необходимо знать ту культуру, в которой они живут, а также

культуру страны, интересующей их. Наша задача – пронести обе реалии к ученику посредством современных педагогических технологий.

Для проведения отбора педагогических технологий, С. С. Кашлевым были разработаны основные критерии, на которые педагог должен ориентироваться при выборе наиболее оптимальных для осуществления той или иной учебной задачи современных технологий. Мы выделили из них несколько, наиболее важных для решения проблемы формирования лингвокультурной компетенции, а также мы дополнили список С.С. Кашлева критерием, который является с нашей точки зрения не менее важным.

Первый критерий, выделенный С.С. Кашлевым – критерий **природосообразности**. Педагогическая технология имеет дело с развивающейся личностью, и даже если она связана с содержанием обучения, то все равно опосредованно влияет на общее развитие обучаемого. Поэтому любую педагогическую технологию следует изучать на предмет «полезности» для человека.

Второй критерий заключается в **соответствие** педагогической технологии **возрастным особенностям обучающихся**. При выборе педагогической технологии учитель должен ориентироваться на психолого-возрастные особенности учащихся и учитывать характеристики их периода взросления для получения наибольшего эффекта от процесса обучения.

Третий критерий предполагает, опору технологии на **деятельностный подход** обучения. При данном подходе основным видом работы учащихся будет решение проблемных ситуаций. В этом случае фактические знания станут следствием работы над задачами, организованными в целесообразную и эффективную систему. Параллельно с освоением деятельности ученик сможет сформировать свою систему ценностей, поддерживаемую социумом.

Четвертый критерий связан с **системностью** педагогических средств, используемых в технологии. Этот критерий означает, что комплекс педагогических средств, используемый в технологии для достижения некоторой цели, должен отвечать всем условиям системы: ее целостности,

взаимосвязанности и взаимоподчиненности элементов. Этот же критерий означает, что изменение хотя бы одного элемента требует внесения изменений и в другие составляющие системы.

Пятый критерий – **культуросообразности**. Посредством этого принципа была зафиксирована необходимость учитывать в содержании воспитания исторически достигнутый уровень культуры и воспитательный идеал общества.

Шестой критерий состоит в том, что сама технология должна носить **развивающий характер** для обучающихся, быть оптимальной для развития различных видов мыслительной деятельности [Кашлев 2011: 23].

Мы же дополняем этот список нашим авторским критерием **творческойности**. Одной из основных задач педагога, как блюстителя человечества, является воспитание движущей силы населения Земли, а именно творческих личностей. В нашем понимании не существует не творческих детей, более того, не существует не творческих людей вообще. В каждом из нас есть свой творческий потенциал, который будет проявлен в самых различных сферах деятельности.

Несмотря на то, что общество стремительно развивается, ученики часто сталкиваются с формальным подходом обучения на всех ступенях образования, где педагог следует четкой букве образовательной программы, предписанных учебных пособий и ФГОС. Мы не ставим под сомнение установленную в России систему образования, мы лишь хотели бы наглядно продемонстрировать важность внедрения творческой составляющей в процесс обучения. Причем внедрение этого феномена в преподавательскую деятельность послужит благом не только для учеников, но и для самого педагога.

Для того, чтобы продемонстрировать важность творчества в образовании и в современной педагогике, можно вспомнить слова К. Роджерса, который пишет о том, что творческий процесс являет собою нашу жизненную энергию. Тот, кто однажды стал частью этого творческого процесса, будет всегда наполнять им свою жизнь. Однажды прекратив этот процесс, педагог может

вызвать болезнь не только у отдельного учащегося, но у общества и его культуры в целом [Роджерс 2004: 194].

Именно поэтому данный компонент должен быть составляющей выбранной учителем технологии по развитию ЛКК. Ведь мы должны понимать, изучать и знать не только культуру нашей страны и страны изучаемого языка, но и осознавать тот факт, что именно мы способны стать творцами этой культуры, создателями новейших идей, которые послужат на пользу обществу.

Невероятно важную роль в воспитании здорового индивида играют такие черты творчества, как положительное влияние его на самооценку и на самопродвижение индивида в его развитии.

Рассмотрев несколько определений данного процесса, более приемлемыми для нашей работы мы нашли определение К. Роджерса, вслед за которым мы будем рассматривать **творчество** именно как **процесс**, результатом которого может быть определенный материальный продукт (такой как стих, рисунок, танец, и т.д.) и нематериальный, в качестве которого могут выступать человеческие взаимоотношения. Творчество порождается не только нашим интеллектом, но и всем нашим организмом. Творчество есть часть всего нашего существа, нашего тела, нашего разума, эмоций и духа [Роджерс 2004: 200].

2.2. Отбор педагогических технологий для формирования интракультурного и межкультурного компонентов ЛКК

Выше нами уже была описана классификация педагогических технологий и критерии их отбора, поэтому следующим этапом нашего исследования будет отбор, современных педагогических технологий с точки зрения эффективности их применения для развития каждого из компонентов лингвокультурной компетенции учащихся среднего звена и соответствия принципам отбора педагогических технологий.

Рассмотрим педагогические технологии на основе **гуманизации и демократизации педагогических отношений** на примере педагогики сотрудничества.

Обучение в сотрудничестве предполагает изучение английского языка в группе. Как мы уже упоминали ранее, у младших особый интерес к сфере общения со сверстниками, поэтому данная технология удовлетворяет критерию соответствия возрастным особенностям. Успешность осуществления данной педагогической технологии диктуется уровнем развития лингвокультурной компетенции педагога. Учет сформированности ЛКК учителя является обязательным для осуществления данной технологии, т.к. именно он создает условия для активизации деятельности учащихся в разных учебных ситуациях и, значит, обеспечивает мотивацию к изучению новой лингвокультуры.

При осуществлении обучения в сотрудничестве развитость лингвистических и культурных знаний ученика всецело стоит в зависимости от того, как качественно учитель смог воссоздать реальную инокультурную обстановку и обеспечить полноценную командную активность учащихся во время урока.

Целью педагогики сотрудничества является добывание знаний при условиях активного общения и решения проблемных задач и ситуаций. В связи с этим, данная технология осуществляется в полном соответствии деятельностному подходу.

Основной задачей обучения в сотрудничестве помимо формирования коммуникативных умений учащихся и их социализации, становится овладение всеми учениками новыми лингвокультурными умениями, знаниями и навыками на таком уровне, который бы соответствовал их личным особенностям развития, чтобы в дальнейшем создавалась перспектива их применения в реальной жизни. Следовательно, данная технология соответствует критерию полезности или природосообразности.

По мнению Е. С. Полат процесс применения данной технологии для развития лингвокультурной компетенции учащихся среднего звена происходит в следующей последовательности:

1) учитель делит класс на группы условно по 4-5 человек и предоставляет каждой группе одно общее задание. Например: "Сравните две системы образования в России и в США. Приведите аргументы за и против обучения в США";

2) каждый из учащихся осуществляет конкретно стоящую перед ним задачу, затем предлагает ее к обсуждению группе;

3) во время групповой работы формируется решение поставленной проблемной задачи, основанное на результатах, полученных каждым индивидуально;

4) учитель анализирует правильность выполнения задания и ставит оценку за выполненную работу не индивидуально, а всей группе [Полат 2000: 6-7].

Осуществляя данную технологию по вышеуказанному алгоритму, педагог реализует критерий системности этой технологии. В то же время мы находим в этой технологии большой потенциал для проявления критерия творческой.

Одним из основных достоинств этой технологии является возможность обучаться вместе, при которой ученики не получают готовые знания, а сами добывают их, вместе пройдя ту или иную проблемную ситуацию. Также, при правильной организации данной технологии и при наличии высокого уровня сформированности ЛКК, учитель может создать атмосферу, наиболее приближенную к реальной, при которой процесс адаптации к иноязычной и инокультурной среде происходит наиболее благополучно. Осуществляется:

а) понимание жизненного уклада, традиций, обычаев страны изучаемого языка;

б) формирование положительного и уважительного отношения к языку и культуре.

Следовательно, данная технология может удовлетворять критерию культуросообразности при высоком уровне ЛКК учителя.

Все вышеперечисленные пункты позволяют сделать вывод о высокой эффективности данной технологии, поскольку:

- 1) совместное обучение происходит гораздо легче и интереснее;
- 2) имеется возможность ускоренного запоминания большего количества нового материала, касающегося лингвокультуры страны изучаемого языка, т.к. учебная ситуация затрагивает личные интересы учащихся.

Рассмотрим педагогические технологии на основе **активизации интенсификации** деятельности учащихся на примере технологии проектов.

Проектное обучение – это технология, позволяющая выстраивать учебный процесс, учитывая интересы учащихся, и обеспечения их большей свободой, по сравнению с технологией сотрудничества. Результатом работы учеников выступает не только обретение новых знаний, но и создание какого-либо учебного продукта, что ведет к качественному освоению лингвокультурных знаний.

Основанием данной технологии является развитие умений учащихся самостоятельно добывать свои знания; развивать их познавательный навык, а также критическое мышление и мотивацию к познанию лингвокультуры, связанной со страной изучаемого языка.

О. В. Габар выделяет следующие обязательные составляющие данной технологии являются:

- 1) наличие задания, требующего научного и творческого поиска ее решения (критерий деятельностного подхода);
- 2) самостоятельная активность учащихся (как в составе небольшой группы, так и в целом классе или учебном заведении);
- 3) наличие логичной структуры содержания проекта (критерий системности);
- 4) использование разнообразных методов исследования;

5) результаты должны иметь теоретическую, познавательную и практическую значимость (критерий природосообразности или полезности) [Габар 2013: 13].

Цель проектной технологии заключается в формировании и развитии интеллектуальных умений, связанных с творческим и критическим мышлением (носит развивающий характер и соответствует критерию творческой).

Основной задачей названной технологии является формирование интереса к английскому языку как к важнейшей составляющей жизни человека в информационном обществе, а также к стране изучаемого языка и ее лингвокультуре (проявление критерия природосообразности).

Осуществление проектной технологии приводит к изменению положения педагога: из носителя готовых знаний он перевоплощается в организатора исследовательской и познавательной активности учеников.

О. В. Габар подразделяет работу над методом проектов на следующие этапы, удовлетворяя критерий системности:

- 1) педагог определяет тему и тип проекта, оглашает количество участников группы;
- 2) затем он предлагает проблемы, которые важно осветить и помогает ученикам с их осознанием и с их формулировкой;
- 3) учитель ориентирует учеников по методам исследования;
- 4) защита проектов предполагает дискуссию, обсуждение проекта всем коллективом, выводы и оценивание.

Целая плеяда российских учителей доказывает плодотворность развития лингвокультурной компетенции при применении данной технологии для всех возрастов учащихся. В частности, Е. С. Полат в своих трудах пишет, что проектная технология может использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в средней школе, в связи со своим исследовательским характером работы, высокой степенью наглядности изучаемого материала и самостоятельностью добычи лингвокультурных знаний, что делает их в глазах учащихся гораздо более ценными, нежели преподносимые им готовые

знания [Полат 2000: 176]. Соответственно, мы можем сделать вывод о том, что данная технология удовлетворяет возрастным особенностям учащихся.

Перейдем к рассмотрению педагогических технологий на основе **методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала** на примере технологии «Диалог культур».

Коммуникация представляет собой диалог личностей и культур, стоящих за каждой личностью. В связи с этим, при формировании лингвокультурной компетенции определяющим фактором, научающим иноязычной коммуникации, выступает диалог культур, осуществляемый через призму индивидуальных культур. При этом, с одной стороны становится родная культура учащихся, а с другой – иноязычная, что соответствует критерию культуросообразности технологии.

Цель данной технологии – расширение лингвокультурных и страноведческих знаний учащихся за счет новой тематики о странах изучаемого языка, их науке, культуре, реалиях, знаменитых людях.

Задача данной технологии состоит в приобщении учащихся к культуре стран изучаемого языка.

Чтобы создать ситуацию диалога, В. В. Сериков предлагает введение таких элементов технологии:

1) диагностика готовности учащихся к диалогическому общению - базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на само изложение и восприятие иных точек зрения;

2) поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих учащихся вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала;

3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до «вечных» человеческих проблем;

4) продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога;

5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися;

6) гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников.

Данные пункты формируют критерий системности технологии.

В процессе обучения английскому языку, мы считаем важным дать подросткам понять, что в центре изучения находится не только культура лингвистического большинства, но и культура различных групп людей. Это обеспечит формирование представлений учащихся о культурном разнообразии как о норме в современном поликультурном мире. В свою очередь это будет формировать не предвзятое и толерантное отношение к представителям не только стран изучаемого языка, но и к представителям всех мировых культур повсеместно, что будет соответствовать развивающему и природосообразному критериям отбора технологий.

На этой ступени обучения английскому языку применение диалога культур является также вполне оправданным. Чувствительность сознания подростков играет решающую роль при выборе данной технологии, т.к. она создает самую благоприятную почву для усвоения традиций другой лингвокультуры посредством диалога культур, что удовлетворяет их возрастным особенностям.

Изучив примерные образовательные программы, диктуемые федеральными государственными образовательными стандартами, мы пришли к выводу, что на этой ступени обучения в процесс изучения английского языка, внедряются самые различные сведения о тех сферах жизни представителей англоязычной культуры, которые в недостаточной степени освещались на предыдущих этапах обучения и которые представляют реальный интерес именно для младших подростков. Кроме того, ФГОС диктуют предметное содержание речи учащихся, в соответствии с которым, учащиеся должны уметь

высказывать свою точку зрения в том числе и по следующим аспектам жизни в англоязычном социуме:

- 1) государственное устройство стран;
- 2) сфера социального обеспечения;
- 3) географическое положение и его влияние на образ жизни и формирование некоторых черт национального характера;
- 4) положение и права молодежи в современном мире.

Таким образом, диалог культур, как результат лингвокультурной ориентированности обучения направлен на приобщение учащихся к культурам стран изучаемого языка. Более того, решающим фактором при выборе данной технологии развития лингвокультурной компетенции является параллельное осознание родной лингвокультуры. В связи со всем вышеуказанным, мы приходим к заключению о вероятной эффективности технологии «Диалога культур» для развития всех компонентов ЛКК.

При регулярном моделировании на уроке ситуации, отвечающей требованиям «Диалога культур», учащиеся формируют способность сравнивать особенности родной лингвокультуры и лингвокультуру страны изучаемого языка, что соответствует критерию деятельностного подхода. При этом важно, чтобы темы диалогов соответствовали возрастным потребностям младших подростков. Несмотря на все достоинства данной технологии, мы полагаем, что критерий творческой при ее использовании удовлетворяться в нужной степени не будет.

Итак, проанализировав современные педагогические технологии на предмет их соответствия критериям отбора педагогических технологий, мы пришли к выводу о том, что именно при применении вышеуказанных технологий педагог сможет наиболее эффективно преподнести материал на уроках английского языка, и развивать у учащихся лингвокультурную компетенцию

2.3. Условия и принципы формирования лингвокультурной компетенции посредством современных педагогических технологий в среднем звене

Анализ педагогической литературы позволяет выявить общие педагогические условия и частно-методические принципы, способствующие формированию лингвокультурной компетенции. Под **частно-методическими** принципами будем понимать принципы, которые свойственны конкретному учебному предмету [Ларионова 2010: 2].

Под **педагогическими условиями** мы, вслед за Н.В. Ипполитовой, будем понимать компоненты педагогической системы, отражающие совокупность внутренних (позволяющие развивать личностный аспект субъектов процесса обучения) и внешних (обеспечивающих реализацию организационного аспекта системы) элементов, гарантирующих её плодотворное функционирование [Ипполитова 2012: 8-14].

В ходе нашего исследования мы разработали методическую рекомендацию по применению инновационных педагогических технологий для развития лингвокультурной компетенции у младших подростков (см. Приложение 1).

Все выбранные нами технологии направлены на то, чтобы развивать оба компонента лингвокультурной компетенции, а именно: интракультурного и межкультурного.

Для осуществления каждой технологии необходимы **педагогические условия**, позволяющие наиболее эффективно формировать лингвокультурную компетенцию. Также учителю важно овладеть определенными **частно-методическими принципами** для проведения наиболее плодотворной работы во время урока. Рассмотрим каждую технологию в контексте этих двух критериев.

По нашему мнению, для того, чтобы применять **технологию сотрудничества** у младших подростков наиболее эффективно, необходимо брать во внимание следующие **частно-методические принципы**:

1) принцип коммуникативной направленности (создание мотивов для коммуникативной деятельности и необходимых искусственных или естественных ситуаций в классе);

2) принцип устной основы обучения (усвоение лингвистического материала через устную речь);

3) принцип учета родного языка и культуры;

4) проявление уважения к родной лингвокультуре самого учителя.

Для организации технологии сотрудничества нами были отобраны следующие **педагогические условия**:

1) воссоздание атмосферы, наиболее приближенной к реальной атмосфере той или иной англоязычной страны;

2) обеспечение полноценной командной активности всех учащихся во время урока;

3) организация интересной и посильной проблемной ситуации;

4) создание комфортного психологического климата для более эффективного формирования ЛКК;

5) поощрение и поддержка высказываний учащихся, обсуждения с учащимися достижений современной мировой науки, культуры, религиозных обрядов, традиций;

6) опора заданий на нормы, правила и традиции родной лингвокультуры.

При отборе **принципов**, которые бы способствовали усилению продуктивности деятельности шестиклассников на уроке английского языка с применением **технологии проектов**, мы выделили для себя следующие:

1) принцип обоюдности (каждый участник получает равную пользу от коммуникации);

2) принцип автономности (каждый из участников самостоятельно отбирает материалы и способы обучения, а также сам отвечает за результат обучения).

При выборе технологии проектов, на наш взгляд, учителю важно обратить внимание на организацию следующих **педагогических условий**:

1) темы обсуждения должны затрагивать глобальные вопросы, которые касаются проблемы мироздания, мироведения, глобальной экологии;

2) поддерживать высокий уровень мотивации обучающихся, выражающейся в повышении интереса и познавательной активности обучающихся к темам урока.

3) учитывать возрастные особенности шестиклассников;

4) создавать педагогические условия для перехода образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, развития в саморазвитие;

5) предоставлять весь нужный инвентарь для организации мероприятий.

На наш взгляд, перечисленные ниже **педагогические принципы** сделают работу учителя с **технологией «диалог культур»** наиболее эффективной:

1) принцип аутентичности учебных материалов;

2) принцип открытости учебного процесса;

3) принцип учета родного языка и культуры.

Для наиболее плодотворного развития лингвокультурной компетенции в среде младших подростков, при использовании **“диалога культур”**, по нашему мнению, необходимо создание следующих **педагогических условий**:

1) систематическое проявление высокого уровня лингвокультурной компетенции самого учителя;

3) внимательное и толерантное отношение к лицам другой веры, религии, культуры;

4) обзор самых разнообразных культурных групп;

5) формирование толерантной к представителям различных культурных и языковых групп атмосферы.

2.4. Технология творческого развития ЛКК на уроках английского языка у младших подростков

При разработке нашей технологии, мы основывались на личностноориентированном подходе, который направлен на развитие личного потенциала каждого учащегося, на полноценное формирование многосторонней личности в процессе ее социализации. Мы также придерживались следующих критериев, важных для осуществления любой педагогической технологии:

1) критерий природосообразности, а значит, пользы для учеников применяемых в рамках данной технологии методов для формирования ЛКК. Мы должны быть убеждены, что во всем, что воплощается в рамках нашей технологии, ученики будут видеть пользу для себя и проявлять к этому истинный интерес;

2) критерий возрастного соответствия, который ограничит нас от применения методов, не подходящих ученикам, а точнее – их возрастным характеристикам. Мы находим недопустимым применение таких методов, которые бы снизили мотивацию учащихся к предмету английский язык, поэтому основываем нашу технологию полностью в соответствии с возрастными характеристика подростков;

3) ориентированность на деятельность, которая пресекает чисто теоретическое преподнесение материала, увеличивает любознательность детей, а значит, и подталкивает их к самостоятельному исследованию информации и к немедленному применению полученных знаний;

4) развивающий характер, который предполагает всестороннее развитие учащихся не только в рамках предмета английский язык, в контексте лингвокультурной компетенции, но и просвещение учеников о многогранности и многообразии мира.

5) критерий творческой, при котором конечным результатом внедрения нашей технологии будет здоровый индивид – творец культуры, создатель новейших идей, которые послужат на пользу обществу.

Мы относим данную технологию к числу современных педагогических технологий, т.к. она разработана в связи с появлением новых методов и приемов обучения, с целью обеспечения наиболее положительных психолого-педагогических условий для активизации и саморазвития личности ученика, а также для повышения эффективности учебного процесса.

При разработке данной технологии, мы основывались на следующих педагогических условиях:

- 1) воссоздание атмосферы, наиболее приближенной к реальной атмосфере той или иной англоязычной страны;
- 2) обеспечение полноценной командной активности всех учащихся во время урока;
- 3) организация интересной и посильной проблемной ситуации;
- 4) создание комфортного психологического климата для более эффективного формирования ЛКК;
- 2) поддержание высокого уровня мотивации обучающихся;
- 3) учет возрастные особенности младших подростков;
- 5) предоставление нужного инвентаря для организации мероприятий.

Кроме того, мы не могли проигнорировать важнейшие частно-методические принципы, важные для осуществления любой технологии и нашей в частности:

- 1) принцип коммуникативной направленности;
- 2) принцип учета родного языка и культуры;
- 3) принцип автономности;

Обязательным условием данной технологии является параллельное развитие двух составляющих лингвокультурной компетенции, а именно интаркультурной и межкультурной. Такой подход позволит ученикам найти

отражение своей культуры в культуре стран изучаемого языка, а, следовательно, ускорить процесс познания лингвокультурных единиц.

В соответствии со всеми вышеизложенными пунктами, нами была разработана технология творческого развития лингвокультурной компетенции на уроках иностранного языка.

Первым этапом создания данной технологии стал анализ ряда учебно-методических комплексов, предлагаемых ФГОС для преподавания английского языка в 5-7 классах общеобразовательных школ (см. Приложение 2). В ходе анализа мы выяснили, какие темы лингвокультурного характера предлагают УМК и выявили наиболее частотные среди них. Мы также определили, какой материал по данным темам должен быть изучен учащимися 5-7 классов (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Наиболее частотные лингвокультурные темы в учебниках 5-7 классов

Тема	Материал по теме
The most famous authors of Russia and English speaking countries (ESC):	<p><i>Произведения для 5-х классов:</i> Defoe «Robinson Crusoe» A. Pushkin «The Tale of Tsar Saltan» A.A. Milne «Winnie-the-Pooh» Defoe «Robinson Crusoe»</p> <p><i>Произведения для 6-х классов:</i> Roald Dahl's «Charlie and the Chocolate Factory» J.K. Rowling – Harry Potter and the Philosopher's Stone Turgenev «MUMU» Bazhov «The Malachite Casket»</p> <p><i>Произведения для 7-х классов:</i> Agatha Christie «Five Little Pigs» O. Wild «The Happy Prince», Leo Tolstoy «War and Peace», A. Pushkin «Yevgeny Onegin»</p>

Famous figures of ESC and Russia:	Stevenson, S. Hail, Thomas Edison, N. Tesla, Henry Ford, C. Wren, O. Cromwell, The Queen Elizabeth Kathrine the Great, Peter the Great, Kutuzov, Suvorov, Lenin, Stalin, V. Putin
English proverbs and their Russian equivalents	См. прил. 5
Hogwarts as an international magic school	См. прил. 5
American English vs. Standard English	См. прил. 5
Native population of Russia and the USA	См. прил. 5
Legends of ESC and Russia	См. прил. 5
Russian destinations:	Lake Baikal, Moscow and its sights, St. Petersburg and its sights
ESC destinations and sights:	Glasgow, New York, London, Sydney, Hyde Park, Tower Bridge, London Bridge, National parks of the USA, Madam Tus Saud's museum, London zoo, Walk of fame, Boston, Massachusetts, Northern Ireland, Wales
National holidays in Russia:	Ivan Kupala day, Maslenitsa, the 9 th of May
National holidays ESC:	Christmas

Для нашего исследования важно было получить ответ на вопрос о соотношении в функционировании индивида нормосообразности и творческой активности, ведь эти качества зачастую ставятся друг против друга. Но такое противопоставление, по мнению Э. В. Соколова, может быть верным только в том смысле, что чрезмерная регламентация, «сковывает индивидуальную активность и обедняет человеческие отношения» [Соколов 1972: 141]. В случае с педагогической деятельностью – отношения учителя и ученика страдают от таких жестких формальных рамок больше всего, что оказывает комплексное негативное воздействие не только на их жизнь внутри образовательного процесса, но и на их внеобразовательную активность.

Впрочем, как отмечает Е. П. Ильин, дело не в том, насколько те или иные нормы жесткие, а в уместности такой жесткости в определенном ключе

индивидуальной или коллективной деятельности. Преимущество нормосообразности или творчества стоит в зависимости от функций этого конкретного звена в деятельности вообще. Поэтому крайне важно для педагога при осуществлении его профессиональной деятельности, рационально выделять ее «нормативные» и «творческие» звенья[Ильин 2012: 13].

Именно поэтому при разработке вариантов проведения уроков по вышеуказанным темам, мы разделили нашу технологию на два компонента:

1) инвариантный компонент, реализующийся в виде применяемых на уроках английского языка современных педагогических технологий для развития ЛКК.

2) вариативный компонент, который будет внедряться для получения учениками дополнительных знаний. Он заключается в использовании таких упражнений на развитие ЛКК, которые бы усиливали творческую активность учеников. Данные упражнения могут варьироваться от темы к теме, и могут быть видоизменены в соответствии с личностными потребностями той или иной группы учеников.

Созданная нами технология и, соответственно, все упражнения, разработанные в рамках этой технологии, детально описаны в приложениях к этой дипломной работе (см. Приложение 3).

Ход опытно-поисковой работы

Созданная нами технология была апробирована во время прохождения педагогической практики в параллелях 5-7 классов гимназии № 155 города Екатеринбурга.

Итак, вверенная группа 5 класса состояла из 12 человек, среди которых 5 мальчиков и 6 девочек. Средний возраст группы составлял 12 лет. Группа 6 класса состояла из 14 человек, среди которых 8 девочек и 6 мальчиков. Средний возраст группы 13 лет. Группа 7 класса состояла из 13 человек, из которых 6 девочек и 7 мальчиков. Ученики полностью соответствовали своим возрастным

особенностям: мы могли наблюдать их тягу к знаниям, заинтересованность в самостоятельной добыче знаний, склонность к коммуникативным заданиям. Учащиеся испытывали интерес к современным технологическим изобретениям. Их влекло к изучению глобальных и спорных тем, обсуждению таких вопросов, как: мировое этническое и культурное разнообразие. Однако, по мере взросления наблюдалось все меньшее стремление к участию в образовательном процессе и все большее стремление к коммуникации со сверстниками.

Ввиду масштабности разработанной нами технологии, мы проверяли ее эффективности при изучении одной из перечисленных ранее тем, а именно: «EnglishproverbsandtheirRussianequivalents».

Реализацию нашей технологии мы разделили на три этапа. Первый этап – диагностический. Его целью было оценить уровень сформированности лингвокультурной компетенции учащихся 5-7 классов по общей схеме оценивания уровня сформированности компетенций и результатов обучения.

Для осуществления данного этапа мы, изучив работу Д. Н. Васильевой, создали механизм оценивания уровня сформированности компетенции, основывающегося на ряде принципов (сочетание традиционных и инновационных методов оценки, системность, наглядность). Данный механизм включает в себя:

1) средства оценивания компетенций, среди которых мы использовали тесты, наблюдение.

2) система уровней усвоения, среди которых мы подчеркнули:

а) низкий уровень:

- доминируют стереотипные представления о лингвокультуре страны изучаемого языка;
- использование языковых единиц и средств ограничено;
- слабое понимание культурных ценностей нации.

б) базовый уровень

- пользуется языковыми средствами, реализуемыми только в ограниченном наборе коммуникативных компетенций (например, бытовая и профессиональная);
- обладает опосредованным книгами, фильмами и т. п. опытом общения с представителями другой лингвокультуры.

с) продвинутый уровень

- без затруднений пользуются языковыми средствами, обладают обширными знаниями в области родного и иноязычного языка и культуры;
- практически знакомы с обеими лингвокультурами.

3) критерии оценивания уровня сформированности компетенций, в качестве которых мы выделили:

- знание языковой составляющих культуры человека;
- умение объединить языковые и культурологические знания, усвоение которых поможет познать языковую картину мира [Васильева 2014: 15].

В соответствии со всем вышеуказанным нами был разработан вводный тест (см. Приложение4).

Тест состоит из двух заданий. Первое заключалось в том, чтобы совместить карточки с пословицами на русском языке и на английском. Таким образом мы проверили, критерий, отвечающий за умение объединить языковые и культурологические знания, усвоение которых поможет познать языковую картину мира.

Второе задание заключалось в том, чтобы выявить глубинные лингвокультурные познания учащихся. Ученикам предоставлялась возможность применить одну из пословиц в вымышленной ими ситуации.

Мы оценили результаты каждого вводного теста по указанным нами выше параметрам (см. Приложение4.1-4.4). С критериями оценивания вы можете ознакомиться в таблице ниже (см. Таблицу 3).

Критерии оценивания уровня сформированности ЛКК

Критерии оценивания Уровни усвоения	Знание языковой составляющих культуры человека	Умение объединить языковые и культурологические знания, усвоение которых поможет познать языковую картину мира
Низкий уровень: <ul style="list-style-type: none"> • Доминируют стереотипные представления о лингвокультуре страны изучаемого языка; • Использование языковых единиц и средств ограничено; • Слабое понимание культурных ценностей нации. 	1-2 балла	1-2 балла
Критерии оценивания Уровни усвоения	Знание языковой составляющих культуры человека	Умение объединить языковые и культурологические знания, усвоение которых поможет познать языковую картину мира
Базовый уровень <ul style="list-style-type: none"> • Наличие опыта общения с представителями другой лингвокультуры (непосредственный или опосредованный книгами, фильмами и т. п.), реализуемого в ограниченном наборе коммуникативных компетенций (например, бытовая и профессиональная) 	3-4 балла	3-4 балла
Продвинутый уровень <ul style="list-style-type: none"> • без затруднений пользуются языковыми средствами, обладают обширными знаниями в области родного и иноязычного языка и культуры • практически знакомы с обеими лингвокультурами 	5 баллов	5 баллов

Результаты оценивания критериев уровня сформированности компетенций показали, что:

В 5 классе:

а) низкий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 4 обучающихся; базовый уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 6 обучающихся; высокий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 2 обучающихся

б) низкий уровень умения объединить языковые и культурологические знаний, усвоение которых поможет познать языковую картину мира составляет 3 обучающихся; базовый уровень умения объединить языковые и культурологические знаний составляет 7 обучающихся; высокий уровень умения объединить языковые и культурологические знания составляет 2 обучающихся.

Вывод: в среднем 29% учащихся находились на низком уровне знаний и умений по теме; 56% обучающихся находились на базовом уровне; только 17% на продвинутом уровне развития ЛКК (см. Рисунок 1).

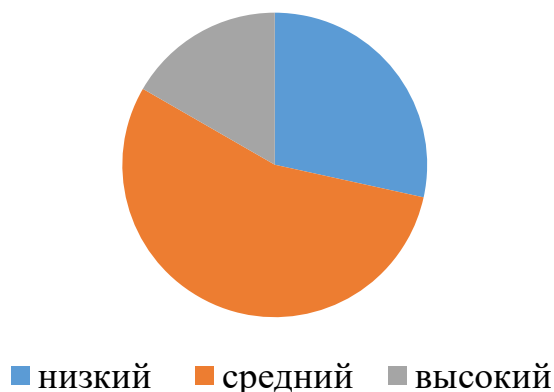


Рис. 1 Результаты вводного тестирования в 5 классе

В 6 классе:

а) низкий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 6 обучающихся; базовый уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 5 обучающихся; высокий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 3 обучающихся

б) низкий уровень умения объединить языковые и культурологические знаний, усвоение которых поможет познать языковую картину мира составляет 8 обучающихся; базовый уровень умения объединить языковые и

культурологические знания составляет 4 обучающихся; высокий уровень умения объединить языковые и культурологические знания составляет 2 обучающихся.

Вывод: в среднем 50% учащихся пребывали на низком уровне развития ЛКК. 33% обучающихся находились на базовом уровне развития ЛКК. И только 18% на продвинутом уровне развития ЛКК (см. Рисунок 2).

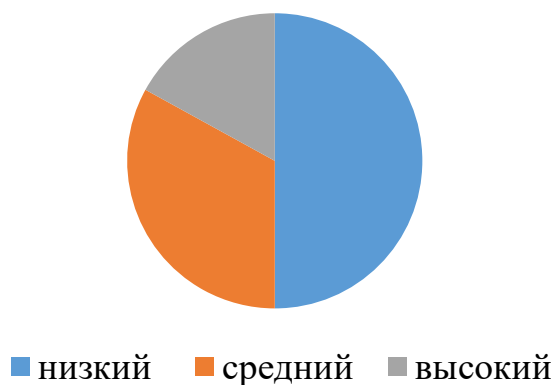


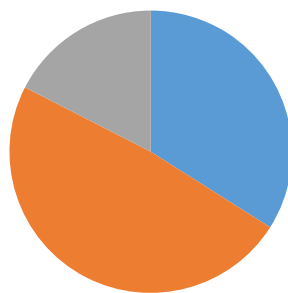
Рис.2 Результаты вводного тестирования в 6 классе

В 7 классе:

а) низкий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 5 обучающихся; базовый уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 5 обучающихся; высокий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 3 обучающихся

б) низкий уровень умения объединить языковые и культурологические знания, усвоение которых поможет познать языковую картину мира составляет 4 обучающихся; базовый уровень умения объединить языковые и культурологические знания составляет 8 обучающихся; высокий уровень умения объединить языковые и культурологические знания составляет 1 обучающийся.

Вывод: в среднем 35% учащихся пребывали на низком уровне развития ЛКК. 50% обучающихся находились на базовом уровне развития ЛКК. И только 18% на продвинутом уровне развития ЛКК (см. Рисунок 3).



■ низкий ■ средний ■ высокий

Рис. 3 Результаты вводного тестирования в 7 классе

Проведенный нами вводный контроль, дал основание полагать, что проведенные до этого уроки недостаточно учитывали особенности формирования ЛКК в среднем звене. В связи с этим, мы пришли к выводу о необходимости проведения **второго этапа** - внедрения разработанной нами технологии с **целью** более эффективного формирования данной компетенции в среднем звене.

По окончании предложенного нами мероприятия в рамках данной технологии, мы перешли к **заключительному этапу** проведения нашего исследования, а именно к проведению финального задания.

Проверочное задание проверяло, насколько действенно для формирования лингвокультурной компетенции учащихся 5-7 классов было применение разработанного нами мероприятия в рамках данной технологии. Задание было направлено на оценивание умений учеников применять полученные знания в речевой деятельности (см. Приложение 5).

После проведения финального задания мы провели анализ эффективности предложенной нами технологии по повышению уровня ЛКК в среднем звене (см. Приложение 5.1-5.4).

Результаты показали, что:

В 5 классе:

а) низкий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 1 обучающийся; базовый уровень знания языковой составляющих

культуры человека составляет 2 обучающихся; высокий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 9 обучающихся;

б) низкий уровень умения объединить языковые и культурологические знаний, усвоение которых поможет познать языковую картину мира составляет 1 обучающийся; базовый уровень умения объединить языковые и культурологические знаний составляет 2 обучающихся; высокий уровень умения объединить языковые и культурологические знания составляет 9 обучающихся.

Вывод: Только 8% остались на низком уровне развития ЛКК; 17% учащихся пребывали на базовой ступени развития; а 75% перешли на продвинутый уровень (см. Рисунок 4).



Рис. 4 Результаты финального тестирования в 5 классе

В 6 классе:

а) низкий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 1 обучающихся; базовый уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 4 обучающихся; высокий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 9 обучающихся

б) низкий уровень умения объединить языковые и культурологические знаний, усвоение которых поможет познать языковую картину мира составляет 2 обучающихся; базовый уровень умения объединить языковые и культурологические знаний составляет 5 обучающихся; высокий уровень умения объединить языковые и культурологические знаний составляет 7 обучающихся.

Вывод: только 10% остались на низком уровне развития ЛКК; 33% учащихся пребывали на базовой ступени развития; а 57% перешли на продвинутый уровень (см. Рисунок 5).

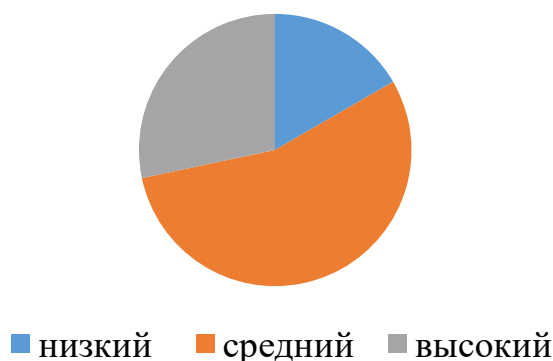


Рис. 5 Результаты финального тестирования в 6 классе

В 7 классе:

а) низкий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 1 обучающихся; базовый уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 4 обучающихся; высокий уровень знания языковой составляющих культуры человека составляет 6 обучающихся;

б) низкий уровень умения объединить языковые и культурологические знаний, усвоение которых поможет познать языковую картину мира составляет 2 обучающихся; базовый уровень умения объединить языковые и культурологические знаний составляет 3 обучающихся; высокий уровень умения объединить языковые и культурологические знания составляет 6 обучающихся.

Вывод: только 2% остались на низком уровне развития ЛКК; 32% учащихся пребывали на базовой ступени развития; а 66% перешли на продвинутый уровень (см. Рисунок 6).

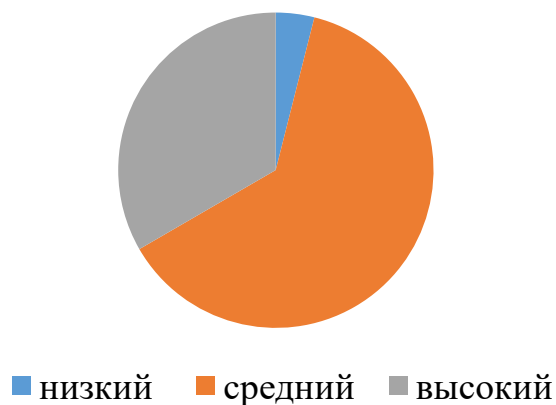


Рис. 6 Результаты финального тестирования в 7 классе

Мы пришли к выводу о том, что в уровень сформированности ЛКК в экспериментальных группах увеличился, что доказывает эффективность разработанной технологии.

При разработке данной технологии, мы опирались на опыт таких крупных исследователей в области педагогики, как О. В. Габар, Е. С. Полат, Е. В. Коротаева, а также на требования ФГОС к преподаванию английского языка в среднем звене. Применяя в инвариантной части современные педагогические технологии, а в вариативной части творческую технологию развития ЛКК, нами не была выделена ни одна технология, которая бы негативно сказывалась на эффективности усвоения лингвокультурных знаний. Поэтому, мы приняли решение обратиться к использованным нами технологиям в контексте мотивации.

По результатам рефлексии, проведенной нами, учащиеся выделяют технологию творческого развития лингвокультурной компетенции, как наиболее мотивирующую к изучению английского языка в целом и повышению интереса к лингвокультуре англоязычного социума в частности.

Выводы по главе II

Проанализировав подходы к определению понятия педагогическая технология, мы остановились на том, что педагогическая технология – это

область знаний, связанную с системой предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения.

Существует большое количество классификаций педагогических технологий. Рассмотрев научные и исследовательские работы по данному вопросу, мы систематизировали педагогические технологии по трем направлениям:

а) педагогические технологии в целом, включающие в себя:

- 1) классическое лекционное обучение;
- 2) обучение с помощью аудиовизуальных технических средств;
- 3) система «консультант»;
- 4) обучение с помощью учебной книги;
- 5) система «малых групп»;
- 6) компьютерное обучение;
- 7) система «репетитор»;
- 8) «программное обучение»

б) традиционные педагогические технологии, состоящие из:

- 1) авторитарных технологий обучения;
- 2) дидакто-центрических технологий обучения.

в) инновационные (нетрадиционные) педагогические технологии, слагающиеся из:

- 1) педагогических технологий на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений;
- 2) педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся;
- 3) педагогических технологий на основе эффективности организации и управления процессом обучения;
- 4) педагогических технологий на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала;
- 5) природосообразных, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка.

Проведенный анализ научно-методической литературы позволил нам уточнить критерии отбора педагогических технологий, в соответствии с которым мы ответили на вопрос о том, какие инновационные педагогические технологии следует применять для развития лингвокультурной компетенции учащихся средней школы.

Изучив опыт работы педагогов в средней школе, мы обозначили педагогические условия и научно-методические принципы, позволяющие наиболее эффективно применять современных педагогических технологий для развития лингвокультурной компетенции учащихся среднего звена.

При прохождении педагогической практики, мы разделили нашу опытно-поисковую работу на четыре этапа. Этап **диагностики** и вводное тестирование привели нас к выводу о необходимости разработки и внедрения технологии творческого улучшения уровня ЛКК с опорой на нетрадиционные педагогические технологии, а также на технологию творческого развития ЛКК.

Анализ контрольных работ привел к выводу о том, что в результате внедрения занятий, основанных на нетрадиционных педагогических технологиях, уровень сформированности ЛКК в экспериментальной группе повысился.

По результатам рефлексии, проводимой нами после каждого из цикла занятий, мы выделили технологию творческого развития ЛКК, как наиболее мотивирующую к изучению английского языка в целом и повышению интереса к лингвокультуре англоязычного социума в частности.

Заключение

В рамках нашего исследования, мы проанализировали проблему развития лингвокультурной компетенции подростков и пришли к выводу о том, что наиболее эффективным формирование данной компетенции будет при учете нескольких пунктов. Во-первых, необходимо использование личностно-ориентированного подхода, в рамках которого учитель ставит во главу учебного процесса формирование гармоничной личности, способной к межкультурной коммуникации. Во-вторых, учитель, при работе с младшими подростками, должен учитывать их возрастные особенности, среди которых основными, на наш взгляд, являются неприятие формального подхода к проведению уроков и открытость к новому коммуникативному опыту. Тщательное рассмотрение этих особенностей позволило нам прийти к заключению о важности использования нетрадиционных творческих педагогических технологий развития ЛКК у учащихся средней школы.

Так как целью нашего исследования являлось обоснование эффективности использования нетрадиционных творческих педагогических в процессе развития ЛКК у младших подростков, мы произвели отбор современных педагогических технологий, и создали методическую рекомендацию для внедрения этих технологий в образовательный процесс. Далее, применяя данную рекомендацию, мы перешли к созданию творческой технологии развития ЛКК.

Технология, созданная нами в соответствии с наиболее эффективными педагогическими условиями и частно-методическими принципами, обеспечивает наиболее качественное освоение лингвокультурного материала учениками 5-7 классов. Отличительной чертой данной технологии является то, что ее применение позволит педагогу развивать параллельно как межкультурную компетенцию учащихся, так и интракультурную компетенцию. Более того, использование предложенных нами творческих заданий на уроках английского, поможет педагогу не только мотивировать учащихся к учебной

деятельности и построению межкультурных контактов, но и развивать их субъективный опыт, делая их творцами своей жизни.

Апробация данной технологии доказала эффективность использования нетрадиционных творческих педагогических технологий для повышения уровня лингвокультурной компетенции в среднем звене. Так, применяя нашу технологию в 5-7 классах гимназии № 155 г. Екатеринбурга, мы увидели, что уровень лингвокультурной компетенции у школьников значительно повысился.

В перспективе этого исследования стоит создание особых технологий формирования данной компетенции у дошкольников, детей младшего школьного возраста и старших подростков.

Таким образом, поставленные в начале нашего исследования задачи помогли в достижении цели исследования, результатом чего стал вывод об эффективности использования нетрадиционных творческих педагогических технологий в процессе развития ЛКК.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агапова С. Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации. – Ростов: Феникс, 2004. – 288 с.
2. Андреев В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 272 с.
3. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
4. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896с.
5. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: проблемы теории и практики. Тюмень: Изд-во Тюменского ун-та, 1997. – 216 с.
6. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
7. Башурина Д. И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским пословицам: дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: Изд-во Белгородского государственного университета, 2005. – 242 с.
8. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения – М.: ИРПО, 1995. – 336 с.
9. Бирюкова М. С. Лингвокультурологическая компетенция содержание и теоретические основы // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 1-7.
10. Брейгина М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 10-15.
11. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 284 с.
12. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

13. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 1997. – 331 с.
14. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
15. Герман Н. Ф. Лингвокультурная идентичность субъекта современной межкультурной коммуникации: дис. ... канд. культурологич. наук. – Челябинск, 2009. – 159 с.
16. Гершунский Б. С. Философия образования для 21 века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
17. Гершунский Б.С., Никандров Н. Д. Методологические знания в педагогике. – М.: Знание, 1986. – 336 с.
18. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема. : автореф. дис. ... д-ра культурологии. – М.: Изд-во Московского государственного университета им М. В. Ломоносова, 2007. – 48 с.
19. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
20. Гуляева Н. В. Психолого-педагогические основы технологии личностно-ориентированного образования в педагогическом лицее: дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 1998. – 287 с.
21. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца 20 века. – М.: Институт языкознания РАН, 1995. – С.239-320.
22. Гурьев М.Е. Инновационные технологии обучения, применяемые в процессе проведения занятий по психолого-педагогическим дисциплинам в образовательных учреждениях России // Инновации в науке. – Новосибирск: СибАК, 2014. – Вып. 4. – С. 56-59.
23. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Вехи и этапы жизненного пути // Вопросы психологии. – М.: Педагогика, 2010. – Вып. 4. – С. 109-118.

24. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
25. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности.– СПб.: "Питер", 2009. – 448 с.
26. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. – М.:Виктория, 1982. – 429 с.
27. Карасик В. И. Языковой круг личность, концепты, дискурс – М.: Гнозис, 2004. – 477 с.
28. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 222 с.
29. Коротаева Е.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т.Екатеринбург, 2004. – 224 с.
30. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: проблемы и поиск решений //Педагогическое образование и наука 2014. – № 1. С. 45-49.
31. Ларионова Л. Г. Методика преподавания русского языка. – М.: Просвещение, 2010. – 239 с.
32. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.
33. Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: дис. на соиск. учён, степени канд. пед. наук. – М.: 2000. – 263 с.
34. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
35. Митина Н. А. Современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы// Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 345-349.
36. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: «Академия», 1997, с. 356.
37. Наумова Н. Н. Современные педагогические технологии. – Владимир. – 2008. – 229 с.
38. Паревская И. С. Микроисторический подход в лингвокультурологии: наивное восприятие мира «Маленьким человеком» журнал // Вестник

Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – №4. – С. 77-82.

39. Подгорбунских А. А. Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования // Вестник Омского университета. – 2012. – № 2. – С. 440 – 441.

40. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве// Ин. языки в школе. 2000. – №1. С. 4.

41. Практическая психология образования: учебник / В. А. Иванников, А. Д. Андреева [и др.] / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

42. Роджерс К. Свобода учиться.– М.: Смысл, 2002. –527 с.

43. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.

44. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.

45. Соколов А. Б. Введение в современную западную историографию. – Ярославль, 2002. – 132 с.

46. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

47. Токарев Г. В. Лингвокультурология – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009. – 136 с.

48. Ушакова Т. Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 131-143.

49. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке – М.: Высшая школа, 1991. – 144 с.

50. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 475 с.

51. Халеева И. И. «Лингвауни» – вклад в культуру мира // Лингвауни: материалы 3-й Междунар. конф. ЮНЕСКО/ Московский госуд. лингв, ун-т. – М., 2000. – С. 29 – 34.

52. Халупо О. И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка // Язык и культура. – 2012. – № 2. – С. 123 – 131.
53. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 260 с.
54. Шаклеин В. М. Лингвокультурология: традиции и инновации. – М.: Флинта, 2012. – 301 с.
55. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
56. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96с.
57. З. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144.
58. Brown H. D. Teaching by principles. An interactive approach to Language Pedagogy. – San Francisco: Longman, 2001. – 480 p.
59. Harmer J. How to teach English. – England: Longman, 1998. – 198 p.

Словари

60. Константы: Словарь русской культуры/ авт.-сост. Ю. С. Степанов. – М.: Академический проект. – 2004. – С. 824.

Электронные ресурсы

61. Бондаренко О. В. Современные инновационные технологии в образовании. – 2012. [Электронный ресурс]. URL: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrno_1/home (дата обращения: 24.03. 2017)
62. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. – 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.genproedu.com/paper/2012-01/> (дата обращения: 13.12. 2016)
63. Мильруд Р. П. Коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность: чем отличаются эти термины // Методическая школа Р. П. Мильруда. – 2008. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.englishteachers.ru> (дата обращения: 15.02. 2017)
64. ФГОС второго поколения, примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы [Электронный

ресурс].URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2628> (дата обращения:
10.07.2014)