

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ДОРЖИ БАНЗАРОВА»

На правах рукописи

Самошкина Янина Сергеевна

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ
УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор

Н. Ж. Дагбаева

Улан-Удэ - 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....	20
§1.1. Психолого-педагогическая характеристика межкультурной компетентности студентов: содержание и структура	20
§1.2. Межкультурный компонент в содержании образования для устойчивого развития	36
§1.3. Социально-педагогическая модель формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.....	63
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....	90
§2.1. Состояние и уровни сформированности межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.....	90
§2.2. Технологии реализации социально-педагогической модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития	110
§2.3. Динамика развития межкультурной компетентности студентов	143
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	159
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	162
Приложение А	183

Приложение Б.....	186
Приложение В.....	194
Приложение Г.....	200
Приложение Д.....	204
Приложение Е.....	209
Приложение Ж.....	211
Приложение З.....	224

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В условиях неопределенности современный мир продолжает активно развиваться по пути взаимодействия, взаимосвязи различных стран, народов, культур в онлайн-, офлайн-пространстве, что усиливает процессы межкультурной коммуникации (МКК), и, как следствие, требует от человека формирования качеств, позволяющих наиболее гибко адаптироваться в быстроменяющейся реальности.

Интенсивность движения культурных смыслов, ценностей, учет динамично изменяющихся социальных, экологических и экономических компонентов для человека XXI века осложняет построение сбалансированных отношений в системе «человек-человек», «человек-природа», являющихся базисом устойчивого развития. Кроме того, затрудняется процесс идентификации личности с принадлежностью к какой-то одной культуре: моноэтнические общества практически отсутствуют, и каждый из нас является поликультурным субъектом, ежедневно вступая в межкультурную коммуникацию.

Данные условия детерминируют значимую задачу для вуза – формирование межкультурной компетентности (МК) студентов, способных в том числе ориентироваться и адекватно принимать решения в мире быстроменяющейся реальности, сохраняя качество жизни, выстраивать отношения, учитывающие различные факторы окружающей действительности: экономику, экологию, развитие общества, собственные навыки. В осознанности такой многомерности проявляется гуманитаризация образования [92, с. 138-139].

В связи с этим формирование межкультурной компетентности студента является конкретной задачей, социальным требованием, которое сегодня предъявляется обществом к российскому образованию. Для вузов восточных регионов России на первый план выходят вопросы сотрудничества с вузами и студентами КНР и Монголии как важными стратегическими партнерами

нашей страны. Республика Бурятия является одним из поликультурных регионов России, на ее территории проживают представители более ста национальностей. В условиях глобализации студенческая среда становится все более неоднородной. Среди иностранных студентов, обучающихся в вузах столицы республики, преобладающее количество составляют монгольские и китайские студенты. В этой связи в педагогической науке ведется поиск современных подходов и средств формирования межкультурной компетентности студента [26, с. 38].

В российской образовательной политике и мировом дискурсе тема межкультурного диалога занимает одно из центральных мест. Данная тенденция нашла отражение в таких документах, как закон Российской Федерации «Об образовании», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г.», «Национальная стратегия образования для устойчивого развития», Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, документ «Образование в многоязычном мире», разработанный по инициативе ЮНЕСКО, а также в проектах Европейского Союза, в Концепции Президента РФ «Русская школа за рубежом», «Концепция устойчивого развития». Вопросы о роли образования на всех его уровнях нашли отражение в документах ЮНЕСКО, хартии Организации объединенных наций и Всеобщей декларации прав человека, которые пронизаны идеей достижения понимания, толерантности и дружбы между нациями с целью поддержания и укрепления мира на Земле через воспитание уважения к межкультурному разнообразию и формирование готовности к межкультурному взаимодействию.

Межкультурная коммуникация несет в себе несколько функций: область современного знания, выступающая эффективным инструментом урегулирования недопонимания на разных уровнях; важный критерий успешности интеграции иностранных учащихся в российских вузах; необходимый навык российских студентов в общении с другими культурами; фактор устойчивого развития [26, с. 38].

Несмотря на то, что культурные контакты с КНР и Монголией исторически тесные, наблюдается недостаточно высокий уровень МК студентов, проявляющийся в слабой адаптации иностранных и российских студентов к новым культурам, отсутствии сознательных алгоритмов для создания межкультурного диалога, что затрудняет процесс интернационализации высшего образования. Для построения эффективного многоуровневого диалога необходимо изучать особенности формирования МК, выяснять наиболее проблемные компоненты межкультурной коммуникации, вписанные комплексно в систему «человек-природа-общество».

Многоаспектность процесса формирования межкультурной компетентности, на наш взгляд, учитывает парадигма образования для устойчивого развития (ОУР). Она предполагает динамический процесс последовательных позитивных изменений, обеспечивающих сбалансированность социального, экономического, политического и экологического аспектов [53, с. 62; 99, с. 114].

В этом случае концепция образования для устойчивого развития (ОУР) как междисциплинарная методология обучения, охватывающая комплексные социальные, экономические и экологические аспекты учебной и внеучебной деятельности, на наш взгляд, представляет собой новые подходы к решению актуальных задач системы образования РФ в сфере межкультурного диалога, так как она объединяет в себе основные тенденции современного образования – компетентностный подход; обеспечивает многогранность содержания образования в поликультурном мире; учитывает значимость МК и ее составляющих, структурные компоненты которой пронизывают все уровни структуры ключевых компетенций для ОУР. Содержание ОУР по своей сути межпредметно и ценностно-ориентировано [50, с. 130; 99, с. 115; 33].

Важным для нашего исследования является понимание ОУР как мировоззрения (совокупность выработанных взглядов, оценок, принципов видения и познания мира) и одновременно как программы действия,

ориентирующей человечество на конкретную деятельность и образ жизни, задающей вектор развития в мире быстроменяющейся реальности.

Образование для устойчивого развития как научная область в педагогической науке в России еще не совсем устоялась, так как введение в программу вузов специализированных курсов по устойчивому развитию (УР), повышения квалификации для развития данной концепции пока остается не первостепенной задачей [100, с. 321]. Решением может служить применение в рамках современных ФГОС ВО понятия МК с учетом принципов образования для устойчивого развития. ОУР и традиционная система образования не равнозначны, однако полноценная смена парадигм не может произойти мгновенно и искусственно. Для гармоничного внедрения основ ОУР необходимо частичное вкрапление ее элементов в систему образования РФ.

Нужно отметить, что современные ФГОС ВО теоретически выделяют среди важных задачу формирования межкультурной компетентности студентов. Так, в содержательном компоненте стандарта бакалавров выделяется универсальная компетенция (УК-5) как «способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [116, с. 149]. Однако реализация многофакторного подхода при обучении межкультурной коммуникации в практике преподавания гуманитарных, естественнонаучных дисциплин представляет определенную трудность.

Таким образом, актуализируется проблема изменения подходов к формированию межкультурной компетентности студентов вуза в контексте образования для устойчивого развития.

Научные проблемы, связанные с различными аспектами устойчивого развития, образования для устойчивого развития (ОУР) и формированием межкультурной коммуникации, мы находим в трудах отечественных и зарубежных ученых: Ю. Л. Мазуров, Н. М. Мамедов, В. В. Мантатов, Н. Н. Моисеев (философский аспект УР); В. Г. Горшков, Д. Н. Кавтарадзе, К. Я. Кондратьев, К. С. Лосев, А. Д. Урсул (естественнонаучный и

экологический аспект УР); В. И. Данилов-Данильян, Н. Н. Иноземцев, А. С. Исаев, И. И. Мазур, А. С. Панарин, Н. Ф. Реймерс, А. В. Яблоков и др. (экономический и социально-политологический аспект УР); С. Д. Дерябо, В. И. Панов, В. А. Ясвин (эколога-психологический аспект УР); В. В. Алексеев, С. Н. Глазачев, Ю. М. Гришаева, Н. Ж. Дагбаева, Е. Н. Дзятковская, Д. С. Ермаков, А. Н. Захлебный, Е. А. Игумнова, В. Б. Калинин (педагогический аспект ОУР); Дж. Равен, G. Becker, U. Halbach, D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Randers, M. Riecker, G. De Naan (формирование компетенций для ОУР), Б. Жадамбаа, Б. Сандагдорж, Б. Тунгалаг, Л. Эрдэнэчимэг (практика ОУР); Н. И. Алмазова, Н. Е. Ерофеева, Н. К. Иконникова, А. К. Коллегов, В. В. Кочетков, С. К. Милославская, А. Д. Николаева, А. П. Садохин, И. В. Салосина, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, R. Brislin, E. Hall, G. Hofstede, R. Gibson, W. Gudykunst, D. Deardorff, R. Porter, E. Rogers, J. Roth, L. Samovar (обобщение опыта преподавания межкультурной коммуникации в высшей школе).

На основе анализа работ вышеизложенных авторов актуальность научной работы по проблеме формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития обусловлена рядом противоречий между:

- процессами интернационализации в системе высшего образования и отсутствием учета в них многофакторного подхода при формировании межкультурной компетентности в мире быстроменяющейся реальности;

- тенденциями глобализации в российской системе образования и необходимостью сохранения уникальности образовательного пространства регионов в процессе активного межкультурного взаимодействия;

- стремлением актуализировать идеи образования для устойчивого развития в современном педагогическом процессе российских вузов и недостаточной разработанностью общих теоретических оснований формирования межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития;

- заявленными во ФГОС ВО нового поколения универсальными компетенциями, связанными с межкультурной коммуникацией, и недостаточной разработанностью эффективных практических методик по формированию межкультурной компетентности в современном мире.

Вышеперечисленные противоречия сформулировали **проблему** диссертационного исследования, которая заключается в разработке теоретических и организационно-педагогических основ формирования межкультурной компетентности студентов с учетом современных факторов, определяющих развитие образования в быстроменяющейся реальности.

Недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы, социальная значимость являются основанием для **темы исследования: Формирование межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.**

Объект: процесс развития межкультурной компетентности студентов.

Предмет: комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

Цель исследования: научно обосновать, разработать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

В основе исследования лежит **гипотеза**, согласно которой формирование межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития будет успешным, если:

– рассматривать составляющие межкультурной компетентности как одни из основных структурных компонентов ключевых компетенций для ОУР, и ее содержание актуализируется в контексте образования для устойчивого развития;

– теоретически обосновать необходимость учета принципов концепции образования для устойчивого развития, выявить ее потенциал в

формировании межкультурной компетентности студентов в условиях неопределенности;

– реализовать комплекс педагогических условий развития межкультурной компетентности студентов, которые будут связаны с освоением задач образования для устойчивого развития в учебной и внеаудиторной деятельности студентов;

– выявить и апробировать интерактивные технологии в формировании межкультурной компетентности студентов с учетом принципов образования для устойчивого развития;

– определить показатели проявления у студентов межкультурной компетентности на основе многокомпонентной диагностики и учитывать при межкультурном обучении ключевые компетенции для ОУР.

Цель, объект и предмет исследования обусловили решение следующих **задач**:

- исследовать теоретические основания понятий «образование для устойчивого развития», «ключевые компетенции в образовании для устойчивого развития», «межкультурная компетентность», определить их сущность и содержание;

- разработать, обосновать и проверить эффективность социально-педагогической модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития;

- определить показатели сформированности межкультурной компетентности студентов на основе многоаспектной диагностики, учитывающей контекст образования для устойчивого развития;

- обосновать комплекс педагогических условий развития межкультурной компетентности студентов и разработать методико-технологическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

Методологическую основу исследования составили следующие основные положения, разработанные в трудах ученых:

– концептуальные основания компетентностного подхода в образовательной деятельности (В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Дж. Равен, А. В. Хуторской, W. Nutmacher и др.);

– системный подход в педагогике, в том числе в изучении межкультурной коммуникации (Н. А. Авсеенко, И. В. Блауберг, Н. В. Бордовская, Ж. А. Верховская, Л. И. Гришаева, В. Г. Зинченко, Н. К. Иконникова, А. Г. Кузнецова, И. В. Наместникова, Т. Г. Первиль, Т. Н. Персикова, В. Е. Черникова, Э. Г. Юдин, Н. В. Янкина и др.);

– культурологический подход в рамках психолого-педагогического и философского понимания феномена культуры (Г. А. Аванесова, А. А. Аронов, М. М. Бахтин, Е. В. Бондаревская и др.);

– философско-культурологические и социологические исследования о месте и роли культуры в становлении личности (М. М. Бахтин, П. С. Гуревич, Б. С. Ерасов, М. С. Каган, Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман и др.);

– философские основания устойчивого развития и ОУР (Н. С. Касимов, Н. М. Мамедов, Н. Н. Моисеев, А. Д. Урсул и др.);

– проблемы методологии, методов организации педагогических исследований, технологий (В. П. Беспалько, С. И. Брызгалова, О. С. Гребенюк, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. М. Монахов, А. М. Новиков, Е. И. Пассов, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, М. Н. Скаткин, Э. А. Штульман и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений гипотезы автором были использованы следующие **теоретические и эмпирические методы:**

1. Научный анализ философской, психолого-педагогической литературы, исследование и проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах опытно-поисковой работы, анализ международных документов и документов национальных систем образования,

перевод диагностического материала, моделирование учебного и внеучебного процесса, анализ структурных компонентов.

2. Проведение педагогического эксперимента (констатирующий и формирующий), проведение опроса и наблюдение, адаптация иноязычного опросника, проведение промежуточного контроля, разработка и апробация новых методических материалов.

3. Анализ данных при помощи статистико-математических методов, построение графиков в программе Microsoft Excel.

Теоретическую базу диссертационной работы составили:

– концептуальные и теоретические основы образования для устойчивого развития (Н. Ф. Винокурова, С. Н. Глазачев, Ю. М. Гришаева, Н. Ж. Дагбаева, Е. Н. Дзятковская, Д. С. Ермаков, А. Н. Захлебный, Л. В. Моисеева, Г. де Хаан, Л. Е. Халудорова и др.);

– философия образования, основанная на принципах гуманизма и взаимосвязи образования, культуры, личности и социума (Ш. А. Амонашвили, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, И. А. Колесникова, Н. Е. Щуркова и др.);

– разработка способов оценивания межкультурной компетенции (Н. В. Черняк, А. Фантини, Д. Шнабель и др.);

– общепедагогические и методические подходы в формировании межкультурной компетентности (Г. В. Елизарова, И. А. Зимняя, В. Г. Костомаров, Е. И. Пассов, А. П. Садохин, И. И. Халеева и др.);

– идеи личностного развития в условиях гуманитаризации образования (Г. И. Герасимов, Э. Н. Гусинский, Ф. Т. Михайлов, В. П. Зинченко, Ю. И. Турчанинова и др.)

База исследования: ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (Восточный институт, Педагогический институт), ФГБОУ ВО «Бурятская ГСХА им. В. Р. Филиппова», ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления», опросные материалы были собраны также в Монгольском

государственном университете образования (Монголия), Маньчжурском институте Университета Внутренней Монголии (КНР).

Этапы исследования и его организация. Исследование осуществлялось с 2015 по 2021 год. В нем принимали участие российские и иностранные студенты, а также был использован личный опыт работы соискателя.

На первом этапе (2015 – 2016 гг.) осуществлялся анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам культурологического, компетентностного и системного подходов к образованию, теоретический анализ проблемы, определение ведущих идей исследования; построение исходной гипотезы и теоретических основ исследования; разрабатывался концептуальный замысел исследования, определялась его эмпирическая база.

Второй этап (2016 – 2018 гг.) связан с разработкой анкеты и проведением анкетирования среди иностранных студентов, обработкой результатов анкетирования, подготовкой материалов для публикации, анализом методик и диагностик измерения уровня межкультурной компетентности; разработкой критериев и показателей сформированности межкультурной компетентности студентов; построением социально-педагогической модели сформированности МК студентов, учитывающей контекст образования для устойчивого развития; проведением констатирующего эксперимента; качественным анализом промежуточных результатов исследования и корректировкой исходной гипотезы. Была проведена апробация основных теоретических положений со студентами 3 курса по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 1 курса по направлению 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», студентами подготовительного отделения БГСХА.

На третьем этапе (2018 – 2021 гг.) была проведена экспериментальная проверка образовательной эффективности социально-педагогической модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития. Разработаны и апробированы

программа и учебное пособие «Актуальные проблемы межкультурного образования современных студентов». Обработывались результаты опытно-экспериментальной работы, формулировались теоретические и практические выводы, осуществлялось их широкое внедрение в образовательный процесс высшей школы.

Результаты исследования, полученные лично аспирантом, и их научная **новизна** заключаются в том, что:

1. Выявлены содержание понятий: «межкультурная компетенция», «ключевые компетенции ОУР», «межкультурная компетентность в системе ОУР», их методические и технологические взаимосвязи.

2. Обоснован новый подход к формированию межкультурной компетентности студентов, основанный на гармоничном внедрении идей, принципов ОУР в современный образовательный процесс вузов, с учетом экономических, экологических и социальных аспектов, способности системно и критически мыслить и прогнозировать.

3. Адаптирован многофакторный тест (Д. Шнабель) по измерению уровня межкультурной компетентности в контексте ОУР.

4. Доказана эффективность интерактивных технологий, в том числе разработанных автором тренингов, сценариев в формировании межкультурной компетентности студентов в интересах образования для устойчивого развития, разработано содержание спецкурса «Межкультурная устойчивость» для студентов вузов.

Надежность, достоверность и обоснованность научных результатов обеспечена комплексным подходом к решению проблемы, применением методологических и теоретических подходов к исследованию; совокупностью научных методов анализа в соответствии с логикой исследования и поставленными задачами, анализом теории и практики формирования межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития; личным педагогическим опытом работы автора в качестве преподавателя русского языка как иностранного в вузе, широкой апробацией

на конференциях разного уровня; возможностью повторения эксперимента в новых условиях и внедрением результатов исследования в практику работы вуза, успешным выполнением в качестве исполнителя научного гранта РФФИ 17-36-00036-ОГН ОГН-МОЛ-А1 «Модели межкультурного взаимодействия студенческой молодежи в российских регионах» (2017 – 2019 гг.).

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении, теоретическом обосновании комплекса педагогических условий реализации модели, которая разработана в рамках гуманитарной парадигмы, учитывающей идею диалога культур, принципов образования для устойчивого развития, активизации субъектной позиции студента межкультурного обучения.

Теоретический анализ структурных компонентов межкультурной компетенции и ключевых компетенций ОУР позволил уточнить понятие межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития. В ходе него было выявлено, что составляющие межкультурной компетентности пронизывают все структурные компоненты ключевых компетенций для ОУР. Данное понятие послужило основанием для описания и реализации социально-педагогической модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

Внедрение результатов теоретического анализа позволило эффективно оптимизировать процесс формирования МК в учебной и внеучебной деятельности посредством интеграции в него базовых идей, принципов образования для устойчивого развития в высших учебных заведениях.

Практическая значимость обусловлена апробацией средств диагностики уровня сформированности межкультурной компетентности студентов, учитывающих многослойность ее природы в контексте образования для устойчивого развития; применением преподавателями вузов разных специальностей разработанного комплексного тренинга по формированию межкультурной компетентности в интересах устойчивого

развития, включающего в себя метод сценариев; использованием социально-педагогической модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте ОУР в качестве адаптивного материала для дополнения рабочих программ в рамках различных дисциплин; включением в содержание рабочих программ как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин сконструированных нами модулей по формированию межкультурной компетентности в контексте ОУР; внедрением в образовательный процесс спецкурса «Межкультурная устойчивость», а также изданного аналогичного учебного пособия «Актуальные проблемы межкультурного образования современных студентов», представляющих возможность для преподавателей вузов различных дисциплин развивать межкультурное взаимодействие студентов как основу устойчивого развития в условиях неопределенности.

Использование комплекса методов исследования (количественных и качественных) обеспечило достоверность, обоснованность результатов и выводов, основанных на исходных положениях, цели и задачах. Выводы исследования подтверждены практическим результатом: повышением уровня сформированности межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

На защиту диссертации выносятся следующие положения:

1. Межкультурная компетентность студентов в контексте образования для устойчивого развития понимается как качество личности, проявляющееся в гибкой способности к формированию внутреннего и внешнего результата. Перевод внутреннего результата (умение самооценки в многофакторной ситуации, эмпатия и др.) и внешнего результата (умение выстраивать стратегию социальной интеракции с учетом социальных, экономических и экологических особенностей страны, планировать и прогнозировать многофакторные ситуации межкультурного общения и др.) осуществляется с опорой на свои межкультурные знания, умения и отношения.

2. Межкультурная компетентность и ее составляющие пронизывают на всех уровнях структуру ключевых компетенций для ОУР, что обеспечивает

гармоничное межкультурное взаимодействие студентов с учетом особенностей как принципов межкультурного обучения, так и принципов обучения в контексте образования для устойчивого развития.

3. Социально-педагогическая модель формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития, включающая целевой, концептуальный, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный блоки, основана на компетентностном, культурологическом и системном подходах. Содержательно-процессуальный блок на основе многоаспектной диагностики уровня сформированности межкультурной компетентности реализуется через такие интерактивные формы обучения, как межкультурные тренинги, ролевые игры, вовлечение в ситуации реального общения, проектные и онлайн-технологии. Оценка результативности позволяет выделить показатели на ценностном, инструментальном, праксеологическом уровнях.

4. Формирование качественного уровня межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития предполагает реализацию следующего комплекса педагогических условий: а) социально-педагогические (учет идей концепции образования для устойчивого развития на основе межкультурного взаимодействия, гармоничное сочетание экологического, экономического и социального аспектов, обеспечение институционального партнерства и создание стратегических образовательных альянсов); б) психолого-педагогические (использование демократического стиля общения, обеспечение командного сотрудничества с представителями разных культур, реализация индивидуальной мобильности и мобильности студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях, развитие у студентов навыков преодоления негативных установок и перевода их в позитивные); в) дидактические (постепенное формирование компонентов МК в контексте ОУР: от аффективного (ценностные установки) до поведенческого (внешний результат, включение субъекта в ситуации межкультурного общения с

ключевыми компетенциями для ОУР), использование интерактивных методов обучения (тренинг, кейс-метод, hotlist и др.), основанное на межкультурном подходе с учетом содержательных линий ОУР, мобильность образовательных программ и интеграция в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов).

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные теоретико-практические положения проведенного исследования были озвучены на Международных научно-практических конференциях «Социально-экологические проблемы Байкальского региона и прилегающих территорий» (г. Улан-Удэ, 2016), «Актуальные проблемы лингвистики, межъязыковой и межкультурной коммуникации при обучении иностранным и русскому языкам в современных системах образования» (г. Улан-Удэ, 2017), «Стратегии межкультурной коммуникации в современном мире: культура, образование, политика» (г. Москва, 2017), «Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация» (г. Екатеринбург, 2017), «Экономический коридор Китай-Монголия-Россия: дорожная карта» в рамках III Международного форума Ассоциации экспертных центров Китая, Монголии и России (г. Улан-Удэ, 2017), «Интеграция педагогической науки и образовательной практики в условиях кризиса глобализации» (г. Улан-Удэ, 2019), «Перспективы перехода России к устойчивому развитию: социально-культурные и информационно-коммуникативные аспекты» (г. Москва, 2020); V все-российской конференции по экологическому образованию (г. Москва, 2017); Ежегодных научно-практических конференциях «На стыке культур Россия-Европа-Азия: этнос, язык, коммуникация» (г. Улан-Удэ, 2016), «Конференции преподавателей, сотрудников и аспирантов Бурятского государственного университета» (г. Улан-Удэ, 2018, 2019).

Различные аспекты исследования проверялись и внедрялись в процессе участия в качестве исполнителя гранта РФФИ 17-36-00036-ОГН ОГН-МОЛ-А1 «Модели межкультурного взаимодействия студенческой молодежи в российских регионах» (2017 – 2019 гг.), а также прошла апробация спецкурса

«Межкультурная устойчивость» для студентов 1 курса по направлению 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», 3 курса по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», для студентов подготовительного отделения БГСХА.

Структура диссертации отражает общую логику исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и используемых источников, приложений, включающего 204 наименования, 8 приложений. В работе представлены 21 таблица и 7 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

§1.1. Психолого-педагогическая характеристика межкультурной компетентности студентов: содержание и структура

Перед вузом, нацеленным на трансформацию компетенций студента и их адаптацию под современные реалии, стоит трудная задача выбора стратегии построения межкультурной коммуникации в условиях глобализации и регионализации, а перед педагогической наукой – определения базовых идей, методов, способов формирования межкультурной компетентности (МК) студента в условиях быстроменяющейся реальности.

С одной стороны, глобализацией создаются исключительные обстоятельства для конвергенции ценностей, жизненных установок, идей: масштабное информационное поле стали преобразовывать и обогащать национальные культуры. Происходит интенсивное взаимодействие различных культур. С другой стороны, возникает опасность унификации национальных культур.

Образовательное пространство в настоящее время является как поликультурным, так и, по словам С. Ивановой, «...социально ориентированным, направленным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, национальным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям» [68, с. 43]. Важно понимать, что образование существует в культуре того или иного общества и отражает его ценности, установки, способ усвоения информации. Кроме того, условие успешного функционирования современного образования связано с гуманитаризацией обучения, направленного на осознание многомерности реальности в сбалансированных между собой социальной, экономической и экологической

сферах, принципе диалогизма, сопартнерстве. Человеку XXI века становится все сложнее отвечать на вопросы в условиях интенсивности межкультурного взаимодействия: «Кто я?», «Как во мне функционирует культурная самобытность и универсальность, национальное и глобальное?»

Для того чтобы понять, как формировать у современного человека межкультурную компетентность, надо разграничить понятия: «компетентность» и «компетенция». В научной литературе активно используются оба термина, и часто возникают вопросы синонимичности их употребления [43, с. 12; 69, с. 30; 41, с. 1; 94, с.52; 83, с. 121]. В нашей работе мы придерживаемся точки зрения, что данные понятия не являются полными синонимами, а отражают разные аспекты процесса. Компетенция характеризует абстрактный конструкт, представляющий собой перечень требований к ЗУН в конкретной области обучения; компетентность – реализация навыков на практике [113, с. 112]. Аналогичный подход присутствует в толковании другого автора – А. В. Хуторского, когда компетенция понимается как норма, то есть социальное требование к образовательной подготовке ученика, заданное заранее, а компетентность – это сформированные качества личности [134, с. 59]. Проанализировав толкования данных понятий, мы понимаем компетентность в нашем исследовании как практическую реализацию компетенции или компетенцию в действии [43, с. 17]. В связи с вышесказанным термин «компетенция» употребляется нами в тексте диссертации при теоретическом описании структурных компонентов модели межкультурной компетенции, в то время как «компетентность» – при реализации данной модели в учебной и внеучебной деятельности при формировании качества личности.

В рамках нашего исследования мы фокусируем внимание на процессе формирования МК в системе бакалавриата и частично рассматриваем обучение на подготовительном факультете. Мы считаем, что сознательное формирование качеств личности, необходимых для эффективной межкультурной коммуникации, целесообразнее начинать с первой ступени

высшего образования, так как студенты активно начинают вступать в межкультурное взаимодействие, и важно уже в начале обучения в вузе предоставить обучающимся возможность минимизировать негативные случаи в ситуациях межкультурного общения.

В связи с тем, что межкультурная компетентность рассматривается нами как межкультурная компетенция в действии, необходимо изучить ее составляющие, которые будут активизированы в обучении при формировании качеств личности, способной к эффективному межкультурному взаимодействию. С понятием «межкультурная компетенция» существует огромное количество смежных понятий, определения которых различаются, но не противопоставляются, что приводит иногда к теоретической дезинтеграции [137, с.68].

Вслед за Н. В. Черняк с целью уточнения предмета исследования нами были определены нюансы в понимании межкультурного взаимодействия и разграничены следующие компетенции: поликультурная, межкультурная, этнокультурная, интеркультурная, межкультурная сензитивность, межкультурная коммуникативная, социокультурная, кросс-культурная, иноязычная коммуникативная [138].

Вначале проанализируем соотношение понятий «межкультурная компетенция» и «межкультурная сензитивность», которые рассматриваются как «часть» и «целое». Межкультурная сензитивность определяется рядом авторов как способность восприятия и выявления значимых культурных различий (M. Hummer, D. Simkhovych) [160, с. 422; 179, с. 384]; как основа построения межкультурной компетенции (Arevalo-Guerro) [145, с. 389; 146, с. 8] или как ее основополагающий элемент (Е. П. Желтова) [35, с. 56].

Многие авторы связывают межкультурную компетенцию с *коммуникативной*. Понятие межкультурной компетенции определяется как «способность взаимодействовать на своем родном языке с представителями других культур» (С. В. Полуяхтова) или как «краткая форма межкультурной коммуникативной компетенции» (А. Fantini). Схожесть компонентов

указывает на близость межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенции, при этом два понятия не приравниваются. Другие авторы рассматривают межкультурную компетенцию в качестве структурного компонента коммуникативной компетенции языковой личности (В. В. Филонова, В. В. Сафонова, Д. Диардорфф, Г. В. Елизарова, Е. П. Желтова и др.) [125, с. 248; 101, с. 99; 153, с. 33; 32, с. 222; 155, с. 8; 126, с. 29; 190, с.1; 89, с. 14].

Когда говорят об иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), авторы указывают, что иностранный язык является единственным средством общения при взаимодействии разных культур. При этом ИКК не приравнивается к межкультурной компетенции, но некоторые ее компоненты соотносятся с ИКК (Г. В. Елизарова, М. В. Плеханова, П. В. Сысоев) [32, с. 234; 85, с. 21; 113, с. 69].

В нашей работе мы придерживаемся термина «межкультурная компетенция», так как он связан, прежде всего, с межкультурным подходом [13, с. 79].

Межкультурный подход в обучении акцентирует внимание не только на освоении иностранных языков, но и на включении в содержание обучения гуманитарных, естественнонаучных учебных дисциплин способов изучения других культур, не зависящих от языка общения [13, с. 18; 3, с. 92].

Необходимо отметить, что употребление терминов зависит от области знаний, а также от разности выделяемых в них акцентов. Например, термин «*кросс-культурная компетенция*» чаще всего встречается в маркетинге и области бизнеса, и его фокус направлен, прежде всего, на поиск различий между культурами, анализ поведения человека в зависимости от культурной принадлежности. То есть происходит сравнение культур, при котором выделяется общее и различное. С. И. Вайнштейн приравнивает «кросс-культурное исследование» к «межкультурному сравнению» [14, с. 224].

В определении поликультурной компетенции, данном в Российской педагогической энциклопедии, делается акцент на учет другой культуры,

ориентацию на приспособление, учет разнообразия: знакомство с многовариантными образами жизни, типами поведения и широким кругом идей из других культур, а также умение к ним адаптироваться и применять на практике [36, с.72]. Поликультурное образование направлено на умение выстраивать диалог в многонациональном обществе, которое основано на уважительном отношении к чужим культурам, умении жить в согласии с представителями разных рас, национальностей, верований (В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова). В данном случае на первый план выходит построение гармоничной коммуникации среди этнокультурных групп внутри страны как условия интеграции в другие культуры.

Термин «межкультурная компетенция» вместе с тем встречается наряду с термином «*этнокультурная компетенция*», под которым понимается способность поддерживать и выстраивать позитивные отношения с другими этносами на территории страны постоянного проживания. В свою очередь межкультурная компетенция ориентирована на коммуникацию с представителями разнообразных культурных сообществ. Таким образом, фокусируется внимание на имеющихся трудностях в коммуникации не только между представителями иных культур, гражданами других стран, но и между этническими группами, проживающими на одной территории [136, с. 102; 118, с.102].

Некоторыми исследователями социокультурная компетенция (СК) приравниваются к межкультурной (Е. В. Волкова) [18, с. 14], другими рассматривается в качестве связующего звена между иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенциями в обучении иностранному языку (Т. В. Болдырева) [11, с. 100]. В. В. Сафонова определяет СК как полифункциональную компетенцию, которая способствует наиболее успешному овладению личностью разными нормами в общении, свойственными разнообразным типам культур, а также умению адекватно интерпретировать их явления и факты и дает возможность выбрать стратегию межкультурного взаимодействия [102, с. 29]. По нашему мнению,

социокультурная компетенция формируется внутри социокультурного подхода, исследующего определенные культуры, но не сравнивающего кросс-культурные категории. Исходя из этого, социокультурную компетенцию можно отнести к элементам *бикультурной* коммуникативной компетенции (В. В. Сафонова) [101, с. 64; 103, с. 132]. Однако развитие *межкультурной* компетенции требует теоретических знаний в сфере межкультурной коммуникации. В соответствии с вышесказанным развитие социокультурной компетенции представляет собой вид подготовки к межкультурному взаимодействию [101, с. 72]. Хотя необходимо учитывать тот факт, что может наблюдаться значительное сужение количества межкультурных ситуаций. По этой причине обучающийся может менее успешно решать задачи межкультурного диалога и иметь более слабый результат по сравнению с результатами обучения, учитывающего принципы межкультурного подхода.

Синонимом межкультурной компетенции является термин «интеркультурная компетенция», в образовании которой используется дословный перевод иноязычной приставки *inter-*, приставки со значением «между, меж».

Если посмотреть на изучение межкультурной компетенции с точки зрения исторической ретроспективы, то в числе исследователей конца XX – начала XXI века следует выделить работы Г. Урбана [183], коллективную монографию под редакцией У. Гудикунста и И. Дженет [158]. Особого внимания заслуживают исследования Г. Когделла и К. Ситарамы, в рамках которых они разработали кодекс межкультурной коммуникации по выстраиванию толерантного отношения к другой культуре [105, с. 106; 26].

Во второй половине XX века в России были проведены исследования по межкультурной коммуникации, оказавшие значительное влияние на изменение образовательной парадигмы преподавания иностранных языков: необходимый компонент процесса обучения включал также изучение особенностей иноязычной культуры. Привлекают внимание в аспекте данной проблематики работы Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова [16, с. 24],

Е. И. Пассова [82, с. 57], С. Г. Тер-Минасовой [117, с. 106], И. И. Халеевой [132, с. 96].

В настоящее время многие исследователи изучают и создают практические рекомендации по межкультурной коммуникации С. Геерц [156], У. Гудикунст [158], У. Гудэнаф [157], К. Рот [178]: с одной стороны, ими рассматриваются вопросы культурных стандартов и образцов с точки зрения межкультурных различий, с другой стороны – все культуры объединяют общие черты [26].

Межкультурная коммуникация представляет собой совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «Другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению» [131, с. 22; 26, с.38].

Основная задача межкультурной коммуникации (МКК), по нашему мнению, – это разрешение межкультурных конфликтов на вербальном и невербальном уровнях, формирование межкультурной компетенции и становление межкультурной личности. Методика МКК позволяет выяснить причины культурных столкновений и найти компромиссное решение. Большинство исследователей разделяет компетенции на две группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и специальные (предметно-специализированные, специфические, профессиональные). Зарубежные и отечественные исследователи считают, что межкультурная компетенция относится к ключевым, то есть является необходимой для специалистов разных направлений деятельности. Она представляет собой комплекс ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, которые позволяют реализовать эффективную коммуникацию между представителями разных культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте [15, с. 52; 26, с. 38; 100].

Ключевые компетенции – «наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и

достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества» [189, с. 8].

Ключевые компетенции включают в себя универсальные ментальные приемы, методы, средства, способы реализации целей, значимых для человека. По характеру они надпрофессиональны и надпредметны и составляют фундамент жизнедеятельности человека. Вышеизложенное подчеркивает необходимость формирования межкультурной компетенции как важной составляющей педагогического процесса в российском вузе [15, с. 52]. Она формируется в процессе межкультурной коммуникации, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон.

Межкультурная компетенция – это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [32, с. 266; 26, с. 39].

Во многих исследованиях по межкультурной коммуникации понятие «Межкультурная компетентность» считается ключевым и нижеперечисленные авторы подчеркивают актуальность ее формирования: И. А. Зимняя, А. П. Садохин, Ю. Рот и Г. Коптельцева, Т. Г. Стефаненко, Н. В. Янкина, Л. А. Городецкая, Е. В. Быстрой, Т. В. Поштарева, Г. С. Трофимова, А. Н. Утехина, В. Ю. Хотинец, Э. Р. Хакимов, А. Блежинская и другие.

Рядом российских и зарубежных исследователей (А. В. Анненкова, В. Г. Апальков, К. Э. Безукладников, Р. Р. Бикитева, Г. В. Елизарова, М. Bennet, G. Chen, D. K. Deardorff, К. Knapp, J. M. Knight, С. Kramsch,

А. Moosmüller и др.) в теоретических трудах были изучены и освещены аспекты межкультурной компетентности личности. Позитивное отношение к культурным различиям изучали Л. И. Корнеева, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, А. Н. Утехина, В. Coltrane, С. К. Kikoski, Е. Peterson и др., умения межличностного взаимодействия в рамках родной и иноязычной культуры – Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Г. С. Денисова, G. Fischer и др. [99, с.116].

Изучение различных источников позволило нам сделать вывод о разнообразии трактовок межкультурной компетентности. Так, Р. Р. Бикитеева, говоря о МК, выделяет не только знания и умения, но и мотивы, ценности, подчеркивая ее развивающую функцию [9, с. 12].

По определению N. Davis «межкультурная компетентность есть способность изменять свои знания, отношение и поведение таким образом, чтобы быть открытым и «гибким» к другой культуре» [182]. Согласно А. Schmid межкультурная компетенция – это: 1) фундаментальное принятие людей, которые отличаются от других вне своей собственной культуры; 2) способность взаимодействовать с ними в подлинно конструктивной манере, которая свободна от негативного отношения (например, предрассудки, безразличие, агрессия и т.д.); 3) возможность создать синтез – что-то, что не является ни «моим», ни «вашим», но по-настоящему новым, что не было бы возможным, если бы мы не объединили наши различные взгляды и подходы [204; 99, с. 116].

По мнению А. П. Садохина, МК – это совокупность знаний, навыков и умений, посредством которых индивид успешно выстраивает коммуникацию с партнерами из других культур и на быденном, и на профессиональном уровнях [99, с. 163], в более широком понимании автор трактует ее как «особое адаптивное свойство субъектов межкультурной коммуникации, позволяющее им эффективно взаимодействовать» [100, с. 11].

«Этнокультурную компетентность» Т. В. Поштарева объясняет как свойство личности, заключающееся не только в наличии знаний, умений и

навыков, но и в объективных представлениях и моделях поведения, направленных на эффективное межэтническое взаимопонимание и взаимодействие.

Иную точку зрения на понятие «межкультурная компетентность» приводит в исследованиях Т. Г. Стефаненко, которая делает акцент на понятие «умение», включающее в себя «позитивное отношение». «Межкультурная компетентность – это не только позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп, но и умение понимать их представителей и взаимодействовать с партнерами из других культур как в бытовых, так и в учебных ситуациях» [78, с. 319].

В качестве комплекса особых знаний, умений и ценностных ориентаций рассматривает межкультурную компетентность Н. В. Янкина и тем самым приравнивает ее к личностным качествам.

«Межкультурная компетентность – это интегративное личностное качество, которое характеризуется синтезом специальных знаний (лингвистических, страноведческих, лингвострановедческих, социокультурных, психологических), умений (вербальные, невербальные и паравербальные коммуникативные умения; социально-ценностное поведение согласно иноязычным нормам и ценностям; владение механизмами имитации, идентификации, стереотипизации, генерализации) и ценностных ориентаций на иноязычную культуру» [143, с. 161].

Мысль о «поликультурной компетентности» как «качестве личности, раскрывающемся в рефлексии «других» (ценность понимания и сотрудничества с представителями других культур) и проявляющемся в межкультурном взаимодействии», получила свое развитие в работах В. Ю. Хотинец [133]. Следует отметить, что обозначенные структурные компоненты поликультурной компетентности (рефлексивно-когнитивный, ценностно-смысловой, мотивационно-деятельностный), имеют сходство со структурой межкультурной компетентности Н. В. Янкиной.

Ценностным ориентациям центральное место отводит Е. Б. Быстрой, когда вводит понятие «опыт межкультурной компетентности», определяя его как «совокупность личностно-смысловых образований, включающих ценностные ориентации на культуру межнационального общения, культурные потребности и развитие концепции систематизации знаний в иностранном языке о видах умений вести диалог в области отечественной и культуры страны изучаемого языка» [13, с. 121].

В то же время В. И. Наролина определяет «межкультурную коммуникативную компетентность» в качестве интегративного элемента единой социально-профессиональной компетентности специалиста, как «особую способность человека осуществлять продуктивное межкультурное общение и готовность воспринимать культурное и языковое многообразие». Автор полагает, что межкультурная коммуникативная компетентность способствует личности в достижении «взаимопонимания с представителями разных культур даже при посредственном владении иностранными языками на основе знания, понимания и соблюдения универсальных правил и норм поведения, составляющих международный этикет общения» [75, с. 2].

Позиция ряда авторов совпадает с точкой зрения В. И. Наролиной, определяющей межкультурную компетентность как особую способность и готовность. Так, Э. Р. Хакимов утверждает, что «межкультурная компетентность – готовность и способность вступать в переговоры с представителями всех культур современного общества, приводить к взаимообогащающим друг друга решениям» [130, с. 75].

Исследуя «межкультурную компетентность специалиста», И. А. Миронова определяет ее как «готовность и способность осуществлять профессиональную деятельность в ходе межкультурного общения с учетом общих и специфических признаков взаимодействующих культур и способов их выражения в вербальных и невербальных моделях поведения, принятых в деловых культурах представителей общающихся стран, совершенствование профессиональной подготовки за счет обогащения опытом иноязычной

деловой культуры, проявление толерантности к иным профессиональным ценностям и способность находить компромиссы для достижения поставленных целей» [70, с. 41].

Исследователи Ю. Рот и Г. Коптельцева определяют межкультурную компетентность как «стабильную способность к эффективному и адекватному общению с представителями других культур».

В изученных нами работах О. В. Хухлаевой, Г. С. Денисовой, М. Р. Радовель и М. М. Вольмер «мультикультурная социальная компетентность» единомысленно описана как умение понимать людей различных культур и взаимодействовать с ними.

Иной подход к «мультикультурной компетентности» мы видим в работах А. А. Джалаловой, рассматривающей ее как ключевую в структуре профессионально-педагогической компетентности и представляющей ее как «сложный психологический конструкт, включающий три основных компонента:

- культурно-когнитивный (знания о своей и других культурах; знание основ мультикультурной коммуникации; знание техник предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов; методическая подготовленность к работе в мультикультурном классе и пр.);
- ценностно-личностный (развитая система гуманистических ценностей и ценностных ориентаций, отвечающих принципам мультикультурности; позитивная этническая самоидентификация; толерантность сознания);
- мотивационно-деятельностный (сформированность навыков межкультурного взаимодействия; владение методами педагогической работы в мультикультурном коллективе; гуманистически ориентированный стиль педагогического взаимодействия и пр.)» [78, с. 319].

По вопросу о «поликультурной компетентности» учащихся А. Б. Закирова приходит к мнению, что это «интегративно-личностное образование, состоящее из мотивационно-ценностного, содержательно-ориентировочного и операционно-действенного компонентов,

олицетворяющих соответственно мотивационно-ценностное отношение личности к многообразию этнокультур, знания о культурном многообразии мира и их особенностях, а также комплекс умений и навыков, необходимый учащимся для плодотворного взаимодействия с представителями разных народов и культур, обучающихся в одном классе, одной школе и в ближайшем внешкольном социальном пространстве» [39, с. 10].

Теоретический анализ определений позволяет отметить, что в исследуемой проблематике большинство исследователей останавливается на понятии «межкультурная компетентность», описывая его как «сложное образование, комбинацию или психологический конструкт» (А. А. Джалалова, А. Ю. Муратов, М. В. Плеханова), «интегральное / интегративное качество / интегративно-личностное образование» (Л. Ю. Данилова, Н. В. Янкина, А. Б. Закирова, Т. А. Колосовская, Р. Р. Бикитеева) или «способность и готовность» (И. А. Миронова, В. И. Наролина, Г. Е. Поторочина, Э. Р. Хакимов).

Некоторые авторы, определяя основные компоненты межкультурной компетентности, выделяют «знания, умения, навыки» (Г. Е. Поторочина, А. П. Садохин, А. Ю. Муратов, А. Б. Закирова, Т. В. Поштарева), другие – «знания, умения», дополняя их ценностными ориентациями, качествами, способностями и мотивами личности (Т. А. Колосовская, Е. Б. Быстрой, Р. Р. Бикитеева, М. В. Плеханова, Л. Ю. Данилова, Н. В. Янкина).

В итоге проведенного нами анализа целесообразно, на наш взгляд, придерживаться понятия «межкультурная компетентность» как наиболее полно выражающего компетенцию в действии с представителями разнообразных культур и выступающего качественным результатом личности.

Здесь уместно обратить внимание на то, что формирование межкультурной компетентности представляет собой некое напряженное активное действие, предполагающее подготовку к ситуации непосредственного контакта между представителями разных культур и требующее интенсивного проявления знаний, умений, навыков и способности

межкультурного диалога от личности. В связи с этим в понятии «межкультурная компетентность» важен непосредственно процесс межкультурного взаимодействия личностей в отличие, например, от «кросс-культурной» и «поликультурной».

Кроме того, мы придерживались понимания МК как динамического процесса, который совершенствуется в течение всей жизни, при котором культура не статична, а представляет собой диалог между нормами, ценностями и стилями жизни [153, с. 6].

Мы опираемся на понимание межкультурной компетенции, осмысленное в работах Д. Диардорфф, которой удалось унифицировать многообразие существующих определений, основанных на суждениях двадцати трех признанных экспертов в области межкультурной компетенции, и предложить одно приемлемое для всех участников ее опроса определение [150, с. 6]. Ниже представлены определения межкультурной компетенции, одобренные большинством участников эксперимента.

«1) способность общаться эффективно и адекватно ситуациям межкультурного взаимодействия, опираясь на межкультурные знания, умения и отношения;

2) способность менять точку зрения и поведение в зависимости от культурного контекста; приспособляемость, способность к расширению и гибкости взглядов, суждений;

3) способность выявлять поведение, обусловленное культурой и вести себя по-новому в другом культурном окружении, даже когда такое незнакомое поведение не согласуется с нормами социализации личности» [153, с. 13].

Первому определению соответствуют взгляды отечественных авторов (Э. Р. Хакимов, В. И. Наролина, И. А. Миронова, Г. Е. Поторочина, Ю. Рот, Г. Коптельцева), которые понимают под «межкультурной компетентностью» «способность и готовность» или «стабильную способность» к «продуктивному, адекватному и эффективному общению», к «диалогу культур». Второе и третье определения по Д. Диардорфф, с нашей точки

зрения, подчеркивают ведущую роль гибкости взглядов и поведенческих моделей участников межкультурного общения. Данные аспекты отмечены также в определениях Н. В. Янкиной, А. П. Садохина, М. В. Плехановой [153, с. 14].

Д. Диардорфф были систематизированы компоненты межкультурной компетенции в следующие группы: отношения; знания и умения; внутренний и внешний результат, во многом совпадающие с компонентами межкультурной компетенции, выделенными в исследованиях отечественных авторов. Такие необходимые компоненты МК как знания, умения и отношения (мотивы, ценности, ценностные ориентации) отмечены у Р. Р. Бикитеевой, Н. В. Янкиной, Е. Б. Быстрой, В. Ю. Хотинец, Л. Ю. Даниловой, А. А. Джалаловой. Однако не все рассматривают достижение эффективного межкультурного взаимодействия в качестве внешнего результата. Отечественными авторами также не выделена как внутренний результат необходимость этнорелятивистских взглядов, эмпатии и приспособляемости.

Придерживаясь общей логики исследования, мы выделили следующие компоненты межкультурной компетенции [34]:

1. Аффективный – это принципиально положительные отношения и мотивационные установки к межкультурным ситуациям: уважение (умение ценить другие культуры и культурное разнообразие); открытость к межкультурному обучению и представителям других культур; любопытство и жажда открытий (терпимо относиться к двусмысленности и неопределенности).

2. Когнитивный – это культурные знания (понимание чужого мировоззрения, понимание исторического и религиозного обоснования норм, ценностей и образа жизни, а также осознание социолингвистических особенностей коммуникации), для приобретения которых имеют значение умения, ориентированные на процессуальное понимание культуры и содействующие освоению знаний о своей и другой культуре (умение слушать собеседника, наблюдение и интерпретация явлений, а также анализ,

оценивание и классификация культурных элементов).

3. Поведенческий (внутренний результат) – способность к смене перспектив и расширению собственной системы ценностей (собственное культурное, религиозное или этноцентристское мировоззрение становится объектом рефлексии). Рефлексия позволяет также по-новому оценить чужие взгляды, образ мыслей и поведение. Это способствует развитию эмпатии и позволяет интегрировать чужое поведение в собственную картину мира.

4. Поведенческий (внешний результат) – взаимодействие как адекватная и эффективная коммуникация участников межкультурных ситуаций (действовать и общаться на основе своего межкультурного знания и умений для достижения своих целей).

Можно констатировать единство взглядов отечественных и зарубежных исследователей на определения, компоненты и модели межкультурной компетенции. Наряду с этим необходимо отметить, что для большинства российских авторов межкультурная компетенция выступает как законченный результат, направленный на эффективное участие в процессе межкультурного взаимодействия. Зарубежные исследователи, напротив, подчеркивают не статичное состояние или результат обучения межкультурной компетентности, а связывают ее с динамическим понятием культуры, которая представляет собой процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека и развивающийся по спирали.

Мы придерживаемся точки зрения, что культура, проникающая во все сферы человеческой деятельности, в том числе социальную, экономическую и экологическую, динамична и постоянно меняется, именно поэтому людям необходимо научиться ориентироваться в непрерывных изменяющихся процессах действительности. Таким образом, развитие межкультурной компетенции представляет собой сложный и многоаспектный процесс в течение всей жизни, он может принимать разнообразные формы, учитывая ситуацию межкультурного общения [152, с. 7; 100]. В данном случае именно определение и модель межкультурной компетенции Д. Диардорфф будет

рассматриваться нами как отправная точка для конструирования модели межкультурного общения в интересах образования для устойчивого развития.

В связи с вышеизложенным в рамках нашего исследования мы понимаем под межкультурной компетентностью – качество личности, проявляющееся в гибкой способности к личностному развитию (внутренний результат) и эффективному взаимодействию, адекватному ситуациям межкультурной коммуникации (внешний результат) с опорой на свои межкультурные знания, умения и отношения.

В следующем параграфе 1.2. будут рассмотрены структурные составляющие МК в контексте образования для устойчивого развития с целью учета многослойности триады «человек-природа-общество» при обучении межкультурному общению.

§1.2. Межкультурный компонент в содержании образования для устойчивого развития

Формирование межкультурной компетентности мы рассматриваем как важный фактор овладения личностью разными формами взаимодействия в окружающем мире. Целесообразно учитывать это качество в процессе гармонизации взаимоотношений «человек-природа-общество», и необходимо обратиться к миру морально-нравственных установок, эстетических представлений и этических норм, которые являются неотъемлемой частью духовной сферы разных наций и народностей. На вопрос о формировании компетенций личности, направленных на умение гармонизировать социальные, природные и экономические аспекты в выстраивании коммуникации, дает ответ *образование для устойчивого развития*.

В Национальной стратегии образования для устойчивого развития РФ отмечается, что «российская стратегия опирается на мировой опыт и учитывает традиции отечественного образования, такие как непрерывность образования, междисциплинарность, фундаментальность и комплексность.

Соответствующее образование должно помочь людям в усвоении таких экологических и этических норм, ценностей и отношений, профессиональных навыков и образа жизни, которые требуются для обеспечения устойчивого развития страны в XXI столетии» [193]. Речь идет об овладении человеком разнообразными сферами взаимодействия, что указывает на общий стержень – культуру. И именно культура, межкультурное разнообразие в принятых декларациях ООН ЮНЕСКО – ключ к устойчивому развитию. Подчеркивается роль диалога культур, образования и просвещения в формировании универсальных ценностей культуры устойчивого развития [58].

В связи с этим межкультурная коммуникация рассматривается не только как общение между различными культурами, но и как необходимый инструмент в построении устойчивого развития общества.

В декларации 1982 г. (ООН Мехико) говорится о том, что «культура охватывает, помимо искусства и литературы, также и образ жизни, основные права человека, систему ценностей, традиции и веру». Мы бы хотели заметить, что данное понимание культуры подчеркивает в развитии объединяющую и созидательную силу общества и характеризует ее не только как продукт технологического и экономического роста.

В этом отношении непреходящее значение имеет объяснение культуры с точки зрения академика Д. С. Лихачева как «сотворенной человеком материальной и духовной среды обитания», ориентированной на «создание, сохранение и воспроизводство норм, ценностей, способствующих возвышению человека и гуманизации общества» [61]. В данных понятиях прослеживается целенаправленная гуманистическая ориентация человеческой деятельности на созидание.

Идеи образования для устойчивого развития как катализатора качественных изменений [188], одного из эффективных средств достижения сбалансированности разнообразных сфер были сформулированы на международных саммитах и конференциях: «образование – один из

важнейших инструментов обеспечения устойчивости общества» (Рио-де-Жанейро, 1992); «образование – ключевой фактор перемен» (Йоханнесбург, 2002); «...перейти от передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к формированию у молодежи готовности жить в мало предсказуемом будущем мире, в быстро меняющихся социоприродных условиях» (ЕЭК ООН, 2005); необходимость расширять возможности «образовательных систем в плане подготовки людей к решению задач устойчивого развития, в том числе посредством улучшения подготовки педагогов» (Рио-де-Жанейро, 2012); «необходимо новое миропонимание, укоренение которого в обществе может быть обеспечено только благодаря образованию» (Глобальная программа действий по ОУР, 2014); обеспечение всех обучающихся «знаниями и навыками, необходимыми для содействия устойчивому развитию, в том числе с помощью обучения по вопросам устойчивого развития, пропаганды устойчивого образа жизни» (Саммит ООН по УР, 2015). Кроме того, было провозглашено Десятилетие образования в интересах устойчивого развития (ДОУР), охватывающее 2005 – 2014 гг., ориентированное на популяризацию основ УР, а также внедрение ОУР в систему образования.

Важным результатом стал план действий по реализации устойчивого развития до 2030 года, направленный на осуществление 17 основных целей УР, среди которых цель 4 «Качественное образование», предполагающая обучение на протяжении всей жизни. Данная цель связана с другими целями и задачами устойчивого развития. Например, достижение цели 3 «Хорошее здоровье и благополучие» предполагает просвещение и информирование населения по сексуальному и репродуктивному образованию; для цели 12 «Ответственное потребление и производство» необходимо к 2030 году обеспечить свободный доступ к соответствующей информации и сведениям об устойчивом развитии и образе жизни в гармонии с природой, в рамках цели 18 «Смягчение последствий изменения климата» также следует уделить внимание просвещению: распространению информации о последствиях

изменения климата, адаптации к нему и раннему предупреждению. Все это свидетельствует о том, что образование играет непосредственную роль в развитии общества, его устойчивости.

Обратимся к распаковке данной цели в образовательных документах ООН Юнеско, в которой в пункте (задаче) 4.7 «Образование в духе глобальной гражданственности в интересах устойчивого развития» кроме знаний и навыков, непосредственно направленных на содействие устойчивому развитию (обучение по проблемам прав человека, гендерного равенства, устойчивого образа жизни), важное место занимают вопросы в области культуры, межкультурного взаимодействия и осознания значимости культурного разнообразия, ценности культуры в становлении устойчивого развития. Таким образом, в содержание ОУР включено межкультурное образование и образование в интересах международного взаимопонимания как один из важных факторов становления устойчивого развития общества [195, с. 14]. Более того в Повестке дня в области устойчивого развития до 2030 года ставится 5 целей, две из которых относятся к теме межкультурного диалога: мир (построить миролюбивое, справедливое и свободное от социальных барьеров общество), партнерские отношения (глобальное партнерство в интересах устойчивого развития).

Пункт 4.4 посвящен проблеме приобретения актуальных компетенций у молодых и взрослых людей, а именно, быть способным решать проблемы, обладать критическим мышлением, применять творческий подход, уметь эффективно работать в команде, обладать развитыми коммуникативными навыками и разрешать конфликтные ситуации, существующие в различных профессиональных областях. Помимо названного, обучающимся необходимо соблюдать принцип «обучение на протяжении всей жизни», непрерывного совершенствования своих компетенций. Вышеперечисленные компетенции можно сопоставить с *soft skills*, гибкими навыками, являющимися надпредметными и надпрофессиональными, для развития которых необходимы мягкие технологии.

Отражением современных требований к компетенциям обучающегося XXI века является, безусловно, система высшего образования страны, в которой транслируются ценности своего государства, определяется вектор выбора компетенций и проводится контроль полученных результатов.

Современные ФГОС ВО также включают в требования для овладения образовательными дисциплинами гибкие навыки / soft skills, представленные понятием «универсальные компетенции», которые играют не менее важную роль в подготовке специалиста с высшим образованием любого профиля, чем профессиональные компетенции [116, с. 17]. А именно: системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение) [116, с. 16].

Универсальные компетенции представляют собой надпрофессиональные способности личности, позволяющие реализовывать в профессиональных и социальных сферах успешную деятельность человека [71, с. 68].

По словам Д. В. Пузанкова, под универсальными компетенциями (далее УК) понимается «способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие верного образовательного направления и выработать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности, являющийся основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих» [91]. Данное понимание компетенций подчеркивает связь требований российского образования и ОУР, учитывающих условия неопределенности как глобального фактора действительности. Кроме того, в них заложены требования программ высшего образования к общекультурным и социально-личностным качествам выпускника, отражающие запросы общества и личности, содержащие в себе профессиональные критерии, которые соответствуют национальной системе профессиональных квалификаций [116, с. 18].

Необходимо обратить внимание на существующую терминологическую трудность в отношении словосочетаний, которыми обозначены непредметные (или специальные) компетентности и компетентности решения универсальных (метапредметных) задач, не ограниченных отдельными предметами или сферами. Комплексное изучение литературы и нормативных документов позволяет нам утверждать, что словосочетания «навыки XXI века», «ключевые компетентности (навыки)» и «универсальные компетентности (навыки)», «метапредметные навыки (умения)» практически всегда синонимичны. В связи с этим многие исследователи характеризуют данную понятийную и терминологическую ситуацию как концептуальную путаницу (*conceptual mess*). Для создания единого вектора в образовательной политике международная рабочая группа остановилась на термине – «универсальные компетентности» [122].

Как базовый подход к качеству результатов образования, компетентностный подход, с добавлением универсальных компетенций представляет собой смещение акцентов: от «конкурентного человека» (В. И. Байданко) к становлению «универсального человека» (А. И. Суббето) как форме отображения универсума в его четырехмерном измерении (человек – природа; человек – общество; человек – техника; человек – человек). Такое комплексное понимание навыков личности способствует более эффективному участию человека в процессах интернационализации, являющихся важной характерной чертой Болонской системы, которые в высших учебных заведениях будут успешными в том случае, если прописана межкультурная компетентность [116, с. 20].

В современных ФГОС ВО бакалавриата формирование межкультурной компетентности представляется возможным в рамках УК-5 «Межкультурное взаимодействие» (способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах), как основного способа реализации успешного межкультурного общения [198; 199; 200].

Нужно заметить, что в качестве результата обучающегося в рамках данной компетенции предполагается не только осознание межкультурного разнообразия, но и уделяется внимание содержанию Всеобщей декларации прав человека и Всеобщей декларации о культурном разнообразии.

Перечисление важных документов ООН Юнеско говорит о том, что МК рассматривается в системе высшего образования как глобальное качество личности, а также подчеркивается необходимость учета культурного разнообразия в содержании образования. Результат «целенаправленный поиск и использование информации...» может рассматриваться как компонент «целеполагание», который предусматривает самомотивацию и осознанное планирование, подготовку к ситуации межкультурного общения. Результат «интерпретация проявлений межкультурного многообразия» предполагает умение критически мыслить и системно анализировать ситуацию межкультурного взаимодействия. Можно сделать вывод, что формирование МК включает в себя элементы других навыков, не касающихся непосредственно межкультурного общения.

Значимым показателем большего количества вовлечения людей в процесс межкультурного взаимодействия является современная цифровая среда, СМИ, перешедшие в «сеть», которая каждому предоставляет возможность высказать свое мнение, прокомментировать, критически осмыслить. Таким образом, границы межкультурного взаимодействия расширяются, становится все больше точек контактов, ситуаций общения, а значит, и факторов, влияющих на коммуникацию между людьми разных стран и культур.

В связи с этим вопросы межкультурной коммуникации подлежат переосмыслению: интернационализация жизни, интеграция, международная миграция, цифровизация изменяют траекторию процесса общения, делают ее менее предсказуемой, многофакторной. Недостаточно, на наш взгляд, учитывать только компоненты МК при ее формировании, такие как толерантность, учет культурного разнообразия, эмпатия, но и важно уметь

прогнозировать и критически осмысливать многослойные процессы нашего времени, напрямую отражающиеся в социальной, экономической и экологической сферах. Таким образом, обучение межкультурному диалогу как значимому содержательному компоненту современного образования и воспитания личности не может не учитывать контекст образования для устойчивого развития.

Развитие межкультурной компетентности чаще выступает действенным средством уменьшения неопределенности и непредсказуемости межкультурного взаимодействия. Ее относят к ключевым компетентностям XXI века и признают необходимым компонентом профессиональной квалификации в образовании, бизнесе, журналистике, медицине, психологии и других социальных и профессиональных областях.

Так, А. Портер предлагает пересмотреть существующую систему обучения по причине появления задач нового уровня перед системой образования, относящихся ко всем общественным группам и связанных с более глубокими вопросами многообразия [175].

Одним из возможных ответов на поставленную проблему является, на наш взгляд, становление новой парадигмы образования для устойчивого развития.

В этом случае концепция образования для устойчивого развития (ОУР) как междисциплинарная методология обучения, охватывающая комплексные социальные, экономические и экологические аспекты учебной и внеучебной деятельности, на наш взгляд, представляет собой новые подходы к решению актуальных задач системы образования РФ в сфере межкультурного диалога, так как она объединяет в себе основные тенденции современного образования – компетентностный подход; обеспечивает многогранность содержания образования в поликультурном мире; учитывает значимость МК и ее составляющих, структурные компоненты которой пронизывают все уровни структуры ключевых компетенций для ОУР. Содержание ОУР по своей сути межпредметно и ценностно-ориентировано [33; 99, с. 115].

Образование для устойчивого развития – это развивающаяся концепция всех видов обучения, воспитания, просвещения людей в течение жизни в целях понимания ими взаимосвязей между качеством жизни, качеством окружающей среды, сохранением природного и культурного наследия, устойчивым потреблением, устойчивым производством, а также развитием знаний, умений и отношений для действий в интересах УР [28, с. 12].

В Боннской декларации (Бонн, 2009 г.) обращается внимание на то, что «образование для устойчивого развития должно обеспечивать ценности, знания, навыки и компетентности для устойчивого существования и участия в жизни общества и для достойной работы, реализации жизненных шансов и стремлений, устойчивого будущего для молодых людей» [192, п. 4]. В XXI веке образование для устойчивого развития выступает в качестве нового направления образования и обучения для всех [Там же, п. 6]. Посредством комплексного и системного подходов ОУР вносит вклад в создание гибкого, здорового и устойчивого общества, усиливая систему образования и обучения новыми качеством, значением и целями.

ОУР – процесс и результат прогнозирования и формирования человеческих качеств (знаний, умений и навыков, отношений, компетенций, черт личности, стиля деятельности людей и сообществ), обеспечивающий повышение качества жизни в пределах естественной емкости природных экосистем [33, с.92].

Анализ научной литературы позволяет судить о том, что понятие «образование для устойчивого развития» трактуется многопланово. В настоящее время оно находится в стадии становления, о чем свидетельствуют различные подходы в понимании данного вида образования. Ученые Н. С. Касимов, В. С. Тикунов [48] в своих работах подчеркивают сущностное отличие образования для устойчивого развития от стратегии и методологии современного образования. Именно образование для устойчивого развития, по их мнению, призвано стать таким трансформатором. Существуют мнения, когда экологическое образование и образование для устойчивого развития

рассматриваются как равные по своему значению [65, с.18]. Данное утверждение вызывает несогласие ученых. Так, Н. Ф. Глазовский [124] отмечает, что образование для устойчивого развития, «хотя и включает многие понятия и представления экологии, охраны окружающей среды и рационального природопользования, нельзя свести к экологическому образованию». Отличие образования для устойчивого развития от экологического образования заключается в том, что образование для устойчивого развития рассматривает не только экологические, но также социальные и экономические аспекты окружающей среды [64, с. 200]. Многие известные исследователи-педагоги трактуют образование для устойчивого развития как новую генерацию экологического образования (М. С. Панин, О. А. Сычева [124], Ю. Л. Мазуров [64], В. Б. Калинин [46]). По Н. С. Касимову и В. А. Садовничему, образование для устойчивого развития существенно шире экологического, они выделяют два основных различия: 1) образование для устойчивого развития – это методологические целевые установки, направленные на становление образования нового типа; 2) образование для устойчивого развития – это система образования, представляющая собой новую форму «проникающего» обучения, охватывающего практически все предметные области естественных, гуманитарных и технических наук, направленного на реализацию идей устойчивого развития [197, с. 8]. Таким образом, исследователи выделяют экологическую составляющую как стартовую для становления образования для устойчивого развития. Учет только экологического компонента не может отвечать требованиям к уровню образования современной личности и не способен охватить все цели образования для устойчивого развития. Необходимы образовательные модели ОУР, учитывающие многогранность обучения в современных условиях. До сих пор не выделен межкультурный компонент образования для устойчивого развития, который является важным связующим звеном всех компонентов ОУР [99, с. 116].

В то же время имеется ряд спорных вопросов, требующих разрешения. Один из них заключается в самом понятии «устойчивое развитие»: «развитие» как динамический процесс, смена состояний, каждое из которых характеризуется определенной устойчивостью и способностью к изменениям и, одновременно, «устойчивый» как неизменность, пребывание в состоянии постоянства.

Обращение к анализу теоретических основ устойчивости является важным моментом в нашем исследовании. Формирование научной базы для исследовательской работы через уточнение понятийного аппарата позволит обеспечить дальнейшее развитие теоретических основ концепции ОУР [125, с. 2].

Образование для устойчивого развития как система представляет собой совокупность образовательных (социальных, культурных) элементов, находящихся в отношениях и связях между собой, образующих определенную целостность, единство, устойчивость. ОУР как любая система обладает такими типичными системными свойствами, как иерархичность, эмерджентность, структурная целостность и т.д.

Одно из главных свойств системы заключается в ее динамической устойчивости, которая характеризуется адекватной реакцией элементов в системе в частности и системы в целом на любые изменения внутренних и внешних факторов [135, с. 26]. Таким образом, устойчивость системы, ее равновесное состояние обеспечивается маневренностью и гибкостью, нейтрализующими влияние внутренних и внешних факторов, а сложная взаимосвязь между явлениями изменчивости и устойчивости характеризует развитие системы. В этом случае не наблюдается противоречия, так как динамическая устойчивость социально-экономической системы подразумевает всегда развитие: или она реагирует на изменения через преобразование своей структуры, сохраняя свою первоначальную целостность (эволюционный путь развития), или после прохождения критической

ситуации, изменив целостность и структуру системы, находит другой (революционный) путь развития.

О неудачном переводе термина Sustainable development писал еще Н. Н. Моисеев, отмечая, что «перевод термина является некоторым лингвистическим нонсенсом, ибо устойчивого развития просто не может быть – если есть развитие, то стабильности уже нет», и давал определение Sustainable development как «развития, допустимого или согласованного с состоянием природы и ее законами». Имеют место также другие варианты перевода: с немецкого – «продолжительное развитие», с английского – «мягкое управление в форме поддержки, устойчивое, самоподдерживаемое, самодостаточное развитие», с французского – «долговременное развитие», с итальянского – «заслуживающее поддержки развитие» и др. [197, с. 2].

Основная концептуальная сложность заключается в том, что понятие «устойчивое развитие» включает в себя два термина «устойчивость» и «развитие». При этом ряд авторов (Н. Н. Моисеев, Е. Л. Цай, Н. Давыдова) считает их взаимоисключающими [24]. А Т. И. Костина, Н. М. Мамедов, напротив, отмечают, что «устойчивость не предполагает отсутствия роста. Устойчивое общество будет заинтересовано в качественном развитии, а не в физическом росте» [51].

Для наиболее полного изучения предмета исследования необходимо уточнить термин «развитие». В словарях мы наблюдаем следующие компоненты значения понятия «развитие»: 1) процесс доведения до определенной степени духовной, умственной зрелости, сознательности культурности... до определенной степени силы, мощности, совершенства; процесс закономерного изменения, перехода исходного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему [79, с. 641]; 2) закономерное изменение материи и осознания, их универсальное свойство [52, с. 162]; 3) необратимое, направленное изменение материи и осознания; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или

структуры [108, с. 1108]; 4) необратимое, направленное, закономерное изменение, характеризующееся трансформацией качества, переходом к новым уровням организации [62, с. 25]; 5) процесс целесообразных непрерывных необратимых направленных закономерных изменений во времени, характеризующихся переходом в качественно новое, более совершенное состояние [144].

С точки зрения содержания наблюдается смещение акцентов в определении понятия «развитие». Если изначально «развитие» связано было, прежде всего, с экономической сферой, например, увеличением абсолютного объема внутреннего валового продукта на душу населения, то в настоящий момент затрагиваются другие показатели развития: сокращение масштабов нищеты, неравенства и безработицы в процессе экономического роста [121]. Таким образом, подчеркивается наличие социального результата – повышения качества жизни населения, означающего «такие социальные перемены, которые обеспечивают равные возможности более широкому кругу людей воспользоваться общественными благами – образованием, здравоохранением, жильем и т. д.» [47].

Вышеприведенные понятия демонстрируют дискутабельность термина «развитие»: от проявления чей-либо воли до закономерного процесса (Словарь С. И. Ожегова). Тем не менее, важно заметить, что в большинстве определений данного термина применяется понятие «изменение».

Что касается количества трактовок термина «устойчивое развитие», то, как справедливо отмечает А. Д. Урсул, «в принципе их будет еще больше, поскольку идет процесс осознания будущего развития, которое в принципе неопределенно и многовариантно» [123].

Причиной разночтений среди исследователей может служить как сложность самого понятия, в которое включены социальные, экономические и экологические аспекты развития человечества, так и несовпадение мнений представителей разных сфер общества – политических, научных, предпринимательских. Нужно обратить внимание на то, что устойчивое

развитие относится к категории понятий, которые сложно измерить количественно. Вместе с тем сложность природы устойчивого развития не лишает его практического и научного смысла и делает возможным рождение новых коннотаций данного понятия. Наряду с этим термин «устойчивое развитие» наиболее употребим в русской научной литературе, в связи с чем нами будут рассмотрены его определения (трактовки). Они представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Трактовки понятия «устойчивое развитие»

Автор	Определение «устойчивое развитие»
Доклад Комиссии Брундтланд (1987, рус. перевод 1989).	Развитие, при котором нынешние поколения удовлетворяют свои потребности, не лишая будущие поколения возможности удовлетворять собственные нужды, собственные потребности.
Всемирная стратегия охраны природы, 1980 (World Conservation Strategy. IUCN, UNEP and WWF. 1980).	Такое развитие, которое обеспечивает реальное улучшение качества жизни людей и в то же самое время сохраняет природное разнообразие Земли.
Всемирный банк	Управление совокупным капиталом общества в интересах сохранения и приумножения человеческих возможностей.
И. Н. Шургалина	Стабильное улучшение качества жизни населения в тех пределах хозяйственной емкости биосферы, превышение которых приводит к разрушению естественного механизма регуляции окружающей среды и ее глобальному изменению.
Р. М. Нуреев	Процесс гармонизации производительных сил, удовлетворения необходимых потребностей всех членов общества при условии сохранения целостности окружающей природной среды и создания возможностей для равновесия между экономическим потенциалом и требованиями людей всех поколений.
М. Ю. Калинин	Такое развитие экономической, политической, социальной и экологической сфер с присущим им в качестве внутренних характеристик стремлением к равновесию и сокращению диспаритета, которое обеспечивает сбалансированное, поступательное движение региона в целом, следствием чего должно явиться улучшение жизни людей.
О. С. Пчелинцев	Переход от «экономики использования ресурсов» к экономике их системного воспроизводства.
Н. Т. Агафонов, Р. А. Ислаев	Поступательное движение страны (региона) по избранной стратегической траектории, обеспечивающее достижение объективно-прогрессивной системы общественных целей.

Автор	Определение «устойчивое развитие»
Н. Н. Моисеев	Реализация стратегии человека, его пути к эпохе ноосферы, то есть к состоянию коэволюции общества и природы.
В. А. Лось, А. Д. Урсул	Экономический рост, обеспечивающий удовлетворение материальных и духовных потребностей настоящих и будущих поколений при сохранении равновесия исторически сложившихся экосистем.
Г. С. Розенберг и др.	Поддерживаемое экономическое развитие, не подвергающее угрозе истощения существующие ресурсы для будущих поколений.
В. А. Коптюг	Такая модель развития общества, при которой удовлетворяются основные жизненные потребности как нынешнего, так и всех последующих поколений.
С. Holling, L. Gunderson	Устойчивость требует и Изменения, и Постоянства. Авторы предлагают, чтобы инновации и консерватизм, требуемые для устойчивости, поддерживались отношениями вложенного набора адаптивных циклов, образующих динамическую иерархию в пространстве времени. Эту структуру определили как панархия – Panarchy.

В Таблице 1 приведены определения, делающие акценты как на экономических, так и на социальных и экологических проблемах: сохранение природных ресурсов и биоразнообразия, равновесие между экономической и экологической сферами, устойчивый рост экономики, справедливые отношения между поколениями, межрегиональная справедливость, качество жизни, социальные и культурные ценности.

Особое внимание, на наш взгляд, нужно обратить на понимание устойчивости К. Холлинга, которое отражает диалектичность данного понятия, то есть единство изменчивости и постоянства. Автор выделяет адаптивный цикл, чередующий длинные периоды (накопление, преобразование ресурсов) и более короткие периоды, предназначенные для создания нового. В таком процессе заложено фундаментальное понимание сложных систем «от клетки через экосистемы к обществам».

Механизм адаптивного цикла состоит из двух переходов: 1) от r до K – медленная фаза роста и накопления и 2) от Ω до α – фаза быстрой перестройки, стремящейся к возобновлению. Базовое отличие данных фаз состоит в том, что они содержат в себе противоположные виды движения:

предсказуемое – непредсказуемое; максимальное накопление – максимальное изобретение и изменение. По предположениям автора, любая сложная система, при условии ее адаптивности, реализует эти две фазы. Поэтому адаптивный цикл охватывает противоположные аспекты роста и стабильности с одной стороны, изменения и разнообразия с другой. [194, с. 46]. Отдельно стоит отметить, что биологическое время в течение адаптивного цикла распределяется неравномерно. Движение от R-фазы (эксплуатация) к K-фазе (консерватор) совершается медленно. Напротив, движение от K до омеги происходит очень стремительно, и системы динамично переходят через фазу перестройки альфы в новую фазу R. Этот процесс показан на Рисунке 1.

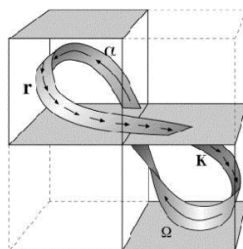


Рисунок 1

Таким образом, можно сделать вывод, что своеобразие понятия «устойчивость» заключается в его диалектизме, сочетании динамических структур и стабильных. С точки зрения М. А. Кувшинова, «устойчивое развитие носит динамический характер, оно представляет собой не неизменное состояние гармонии, а скорее процесс изменений, в котором масштабы эксплуатации ресурсов, направление капиталовложений, ориентация технического развития и институциональные изменения согласуются с нынешними и будущими потребностями» [55].

УР представляет собой сбалансированное, гармоничное взаимодействие противоположностей: изменчивости и устойчивости, обновления и сохранения, разнообразия и единства [194].

Если исходить из положения, что УР – это социально-экономическая теория, то она описывает различные виды капитала: финансовый капитал

(финансовые обязательства, ликвидные средства – деньги для торговли, принадлежащие юридическим лицам); инфраструктурный капитал (системы поддержки жизни, созданные человеком, например, одежда, убежище, дороги, компьютеры); природный капитал (природные ресурсы, из которых получают вещественно-энергетические ресурсы и услуги); экологический капитал (система поддержки жизни, например, река, которая предоставляет фермам воду); человеческий капитал (результат инвестиций в развитие навыков и образования; человеческая теория развития определяет его как состоящий из ясных и отличительных социальных, подражательных и творческих элементов); социальный капитал (ценность доверительных отношений между людьми в экономике и масштаб способности их действий в достижении общих целей); индивидуальный капитал (врожденное и защищенное обществом: «талант», «изобретательность», «лидерство», «обучаемость», «врожденные навыки», которые не могут надежно быть воспроизведены при использовании в комбинации с другими капиталами).

Вышеприведенное определение УР подчеркивает центральное место человека во взаимодействии с другими сферами жизни. Исходя из этого, наиболее важным для ОУР как действенного инструмента реализации целей УР является развитие человеческого и социального капитала. Далее расшифруем подробнее эти понятия.

Понятие «человеческий капитал» включает в себя знания, навыки, полученные через образование, обучение и опыт. Человеческая устойчивость возможна только при условии активной поддержки человеческого капитала, а именно с помощью целенаправленного обучения и воспитания человека, заботы о его материальном и духовном здоровье.

Поддержку социального капитала обеспечивает социальная устойчивость. Инвестиции и услуги, создающие основные структуры для общества, представляют собой социальный капитал. Составляющие социального капитала – это общие ценности (толерантность, сострадание, терпение, воздержанность, любовь и др.), доступные в минимальной степени

для строгого измерения, но являющиеся базовым компонентом социальной устойчивости [194].

Таким образом, ОУР – многогранный механизм поддержания человеческой и социальной устойчивости, целью которой является улучшение качества жизни населения мира, не подвергающее угрозе истощения существующие ресурсы, способствующий гармоничному взаимодействию других элементов концепции устойчивого развития (экономики, экологии и др.).

Однако реализация ОУР на практике затруднена по причинам как многофакторного содержания, направленного на решение взаимосвязанных проблем в области экономики, экологии и окружающей среды, так и малоизученности подходов в овладении компетенциями для ОУР. С нашей точки зрения, изучение структуры межкультурной компетенции как одной из ключевых компетенций современного образования и компетенций для ОУР является новым подходом в практической реализации идей ОУР в высших учебных заведениях в учебной и внеучебной деятельности.

В целях изучения структуры компетенции, как правило, применяется теоретический метод моделирования. Моделирование предполагает «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом идеальном объекте, специально созданном для его изучения». Модель, отображая или воспроизводя объект исследования, может заменить его таким образом, что ее изучение способствует получению новой информации об этом объекте [80, с. 137].

Выделяют два типа моделей межкультурной компетенции: универсальные и культурно-специфичные [170, с. 36]. В основе данной классификации лежат два исследовательских подхода: *etic* (универсальный) и *emic* (культурно-специфичный). Изначально термины были введены К. Пайком и впоследствии стали активно использоваться для обозначения культурно-специфичного и универсалистского подходов в гуманитарных науках [111, с. 26].

Учитывая цели и задачи концепции устойчивого развития, ОУР может рассматриваться как мировоззренческая категория, так как она охватывает наиболее универсальные понятия о мире в условиях разнообразия [196].

Поэтому для нашего анализа были выбраны универсальные модели межкультурной компетенции, классифицированные Н. Черняк [136, с. 121]. Нами была выделена модель межкультурной компетенции Д. Диардорфф, так как она, на наш взгляд, наиболее точно отражает понимание межкультурного общения в образовании для устойчивого развития по следующим критериям: учитывает диалоговый характер межкультурного общения; рассматривает понятие культуры как динамического изменения, что соответствует понятию «динамическая устойчивость». Особая роль отводится понятию рефлексии как внутреннему результату, что говорит о способности личности анализировать, критически осмысливать не только внешние события, но и соотносить их с внутренним состоянием, характеризуя этим определенный образ и стиль жизни. Следующий важный компонент в модели Д. Диардорфф: обучение в течение всей жизни, соответствующий одному из основных принципов УР – качеству жизни [100, с. 321].

По мнению Диардорфф, межкультурная компетенция при столкновении с разнообразием крайне важна для социальной сплоченности, так как способствует инклюзии и устранению конфликтов, вызываемых разнообразием установок, ценностей, норм, убеждений и образа жизни в мультикультурном обществе. В основу понимания межкультурной компетенции Диардорфф вкладывает понятие культуры как процесса, при котором культура – это не статичность, а переговоры между нормами, ценностями и стилями жизни [151, с. 6]. Сотрудничество также и в системе ОУР является одним из важных компонентов.

В связи с тем, что культура динамична и постоянно меняется, людям необходимо научиться справляться с непрерывными процессами. Таким образом, развитие межкультурной компетенции представляет собой сложный и многоаспектный процесс и может принимать разнообразные формы,

учитывая ситуацию межкультурного общения [151, с.7]. Модель Диардорфф представляет собой взаимосвязанные четыре компонента: установки, обширные культурные знания и умения, внутренний результат (адаптивность, гибкость, этнорелятивистские взгляды и др.) и внешний результат (способность конструктивно взаимодействовать) [100, с. 322].

Аспекты ОУР и связанные с ними компетенции изучают такие исследователи, как Г. де Хаан, Г. Глассер, М. Рикман, А. Вик и др.

Интегративная модель компетенций ОУР, основанная на факторном методе Делфи, была представлена М. Рикманом. На основании материалов экспертных интервью из Германии, Великобритании и Южной Америки, ученый представил двенадцать ключевых компетенций для мышления и действия в мировом обществе. В основе своей модели выделяет критическое мышление, сетевое мышление, сложность и дальновидность [177, с. 8]. Данная модель представлена в Таблице 2.

Таблица 2

Модель М. Рикмана

Ключевые компетенции мышления и действия в мировом сообществе
Компетенция многозначности и устойчивости к фрустрации.
Ценностная компетенция.
Компетенция эмпатии и смены перспективы.
Компетенция правовых и экологически допустимых действий.
Компетенция в междисциплинарных областях.
Компетенции критического мышления.
Компетенция сотрудничества.
Компетенция планирования инновационных проектов.
Компетенции системного мышления.
Компетенция прогнозируемого мышления.
Компетенция работы в команде.

Другой вопрос связан с дискурсом компетенций для ОУР, как они соотносятся с другими пересекающимися областями. U. Nagel рассматривал в исследовании различные компетенции в области экологического образования, глобального обучения, политического образования, сберегающего образования и личностных компетенций и пришел к следующему выводу:

сотрудничество трех областей, таких как экологическое образование, здоровьесберегающее образование и глобальное обучение, изначально должно исследоваться и поддерживаться при усилении личностного ресурса, при развитии персональных компетенций [171].

Следующая модель компетенций F. Bertschy ориентируется определенно на ключевые компетенции DeSeCo и связывает их эксплицитно с целями устойчивого развития [203].

Модель F. Bertschy предполагает формирование следующих навыков.
Навыки в области «действовать самостоятельно»: студенты...

- могут критически оценить идею устойчивости как желаемой цели социального развития, а также альтернативные взгляды на социальное развитие;
- умеют оценивать собственное и чужое видение, а также текущие тенденции развития в отношении устойчивого развития;
- могут найти решения в условиях неопределенности, противоречия и неполного знания, отвечающие требованиям устойчивого развития;
- могут реалистично оценивать и использовать личные, общие и делегированные области через призму устойчивого развития.

Компетенция в области «интерактивного использования инструментов и медиа»: студенты...

- способны целенаправленно информировать себя в области устойчивого развития, информировать и эффективно применять информацию для решения в интересах устойчивого развития.

Компетенции в области «действия в группах»: студенты...

- могут обрабатывать совместно с другими перспективы в отношении устойчивого развития и планировать шаги по ее реализации;
- могут обсуждать решения в области устойчивого развития с другими.

Другая модель компетенций для ОУР, связанная с понятием «принципы», разработана Pellaud, который предлагает новый образец мысли для ОУР, представлена ниже: [173]

- Принцип релятивизма требует контекстуально связанных подходов.
- Принцип неустойчивости исходит из того, что настоящее перманентно конструируется в динамическом равновесии.
- Принцип амбивалентности постулирует, что не все бинарные или часто противоречащие элементы подходят друг к другу.
- Принцип неуверенности исходит от уверенности, случая и неопределенности.
- Принцип зависимости предполагает, что причины и действия не делимы.

По нашему мнению, концепт «Gestaltungskompetenz», разработанный немецким профессором Г. де Хааном [159], наиболее полно отражает спектр знаний, умений, навыков, качеств личности, необходимых для реализации целей ОУР. Концепт «Gestaltungskompetenz» дословно не переводится на русский язык, но может пониматься как «формирование компетенции конструирования / созидания». Суть его в восприятии целостной картины мира и осознании своего места в нем [100, с. 322].

Данный концепт по своей содержательной структуре представляет собой 12 компетенций, которые необходимо реализовать в рамках ОУР. Он представлен в Таблице 3.

Таблица 3

Модель компетенций для ОУР Г. де Хаана

12 компетенций в образовании для устойчивого развития (ОУР)
<p>Предметная и методическая компетенция:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. быть открытым миру и строить новые перспективы, интегрируя знания; 2. думать и действовать дальновидно; 3. получать междисциплинарные знания; 4. уметь распознавать опасность, неуверенность и взвешивать риски.
<p>Социальная компетенция:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. уметь планировать и действовать вместе с другими; 6. уметь принимать участие в процессах принятия решений; 7. уметь мотивировать себя и других быть активным; 8. уметь принимать во внимание цели конфликтов при анализе стратегий действия.

12 компетенций в образовании для устойчивого развития (ОУР)

Компетенция саморазвития:

9. уметь осмысливать собственные и чужие идеи и цели;

10. уметь самостоятельно планировать и действовать;

11. уметь проявлять эмпатию и солидарность к находящимся в сложном материальном положении;

12. уметь использовать представления о справедливости в качестве оснований для решений и действий.

Нужно добавить, что в рамках международного дискурса ОУР существует общее согласие в отношении того, что следующие ключевые компетенции в области ОУР имеют особое значение для мышления и действий в интересах устойчивого развития. Данные компоненты ключевых компетенций присутствуют также в модели Г. де Хаана:

компетенция системного мышления (умение выявлять и осмысливать взаимосвязи, подвергать анализу сложные системы, понимать принципы взаимосвязи между системами в различных областях и на различных уровнях, действовать в условиях неопределенности) соотносится с предметной и методической компетенцией (1, 3, 4);

прогностическая компетенция (способность понимать и оценивать множественные фьючерсы – возможные, вероятные и желательные – и создавать собственные видения на будущее, применять принцип предосторожности, оценивать последствия действий и бороться с рисками и изменениями) имеет непосредственное отношение к понятию «дальновидность» (2, 5, 8, 10);

компетенция критического мышления (способность подвергать сомнению принятые нормы, подходы и мнения, критически оценивать собственные взгляды, представления и действия, отстаивать свою позицию в дискуссиях по вопросам устойчивого развития) отражена частично в социальной компетенции (5, 6, 7) и компетенции саморазвития (9, 12) [201, с. 10].

Проанализировав список данных компетенций для ОУР согласно концепции Г. де Хаана, мы можем заметить, что в нем отражены ключевые

компетенции для ОУР, которые носят надпредметный характер и являются необходимыми для каждого человека в мире быстроменяющейся реальности, то есть представляют собой развитие мягких навыков.

Важным наблюдением является то, что в данном концепте большая роль отводится межкультурной коммуникации в широком ее понимании – коммуникации смыслов, идей, навыков, и связанных с ними действий личности в многокультурном мире. Перечислены такие компоненты МК, как сотрудничество, эмпатия, решение конфликтов, анализ общественной ситуации и др. Таким образом, межкультурная компетенция не выделена в списке 12 компетенций для ОУР, однако, некоторые ее компоненты пронизывают все уровни концепта «Gestaltungskompetenz», что делает формирование МК значимым компонентом в ОУР. Так как компетенции для ОУР соотносятся с гибкими навыками, то формирование МК может рассматриваться как soft skills (мягкие технологии) для решения вопросов устойчивого развития.

В рамках компетентностного подхода нами соотнесены по содержанию компоненты компетенций для ОУР концепта «Gestaltungskompetenz» и модели межкультурной компетенции Д. Диардорфф. Соотношение представлено в Таблице 4.

Таблица 4

Компоненты МК	Межкультурная компетенция (Д. Диардорфф)	Компетенции для ОУР (Г. де Хаан)
Аффективный	Установки Уважение (высокая оценка других культур и культурное разнообразие). Открытость (межкультурному обучению и представителям других культур, воздержание от суждений). Любознательность и выявление отличий (терпимость к неопределенности).	7. Уметь мотивировать себя и других быть активным. 12. Уметь использовать представления о справедливости в качестве оснований для решений и действий.

Компоненты МК	Межкультурная компетенция (Д. Диардорфф)	Компетенции для ОУР (Г. де Хаан)
Когнитивный	Знание и понимание. Культурное самопознание, глубокие знания культуры, социолингвистическая осведомленность.	1. Быть открытым миру и строить новые перспективы, интегрируя знания. 3. Получать междисциплинарные знания.
	Умения: слушать, наблюдать, оценивать, анализировать, интерпретировать, соотносить.	4. Уметь распознавать опасность, неуверенность и взвешивать риски. 8. Уметь принимать во внимание цели конфликтов при анализе стратегий действия.
Поведенческий (внутренний результат)	Желаемый внутренний результат. Обоснованная система координат, рефлексия. Изменение (адаптивность, гибкость, этнорелятивистские взгляды, эмпатия)	9. Уметь осмысливать собственные и чужие идеи и цели. 10. Уметь самостоятельно планировать и действовать. 11. Уметь проявлять эмпатию и солидарность к находящимся в сложном материальном положении.
Поведенческий (внешний результат)	Желаемый внешний результат. Эффективная и приемлемая коммуникация и поведение в ситуации межкультурного общения.	2. Думать и действовать дальновидно. 5. Уметь планировать и действовать вместе с другими. 6. Уметь принимать участие в процессах принятия решений.

Из Таблицы 4 мы можем заметить, что компоненты межкультурной компетенции пронизывают всю структуру компетенций для ОУР. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что структурно она является одним из базовых компонентов компетенций для ОУР, определяя минимальные границы устойчивости личности. Сопоставительный анализ структурных компонентов МК и компетенций для ОУР указал на гармонично сочетающиеся компоненты проанализированных нами компетенций. Кроме того, в ходе анализа исследуемых структур компетенций прослеживается преобладание определенного типа ключевых компетенций по выделенным ранее нами компонентам, а именно: в когнитивном компоненте межкультурной компетенции особую роль играет компетенция системного мышления, в поведенческом (внутренний результат) – компетенция

критического мышления, поведенческом (внешний результат) – прогностическая компетенция.

В этом случае выраженные в модели Г. де Хаана ключевые компетенции для ОУР (компетенция критического мышления, прогностическая компетенция и компетенция системного мышления) помогают комплексно, более устойчиво сформировать внешний результат и внутренний результат МК, что обеспечивает мягкую и гибкую интеграцию ключевых компонентов ОУР в систему образования России.

Данные положения были учтены нами при разработке и апробации спецкурса «Межкультурная устойчивость» для бакалавров в рамках учебной и внеучебной деятельности, актуализирующего содержательные линии ОУР при формировании МК.

Образование для устойчивого развития как новое направление педагогического процесса нельзя считать полностью состоявшимся, так как введение в программу вузов специализированных курсов по УР, повышение квалификаций специалистов в области ОУР пока не является общей практикой и имеет эпизодический характер. Решением может послужить расширение понятия МК с учетом задач устойчивого развития: предлагается рассматривать МК как компонент, определяющий минимальный порог границы устойчивости личности в межкультурном пространстве. Это делает возможным развитие компетенций для ОУР не через определенный предмет, а посредством развития межкультурной компетенции.

Сквозное пронизывание структурными и содержательными составляющими МК компонентов компетенций для ОУР служит основанием для создания дополненной модели МК с учетом ключевых компетенций для ОУР. Данная модель МК делает акцент на формирование индивидуальных характеристик личности, и социальных. Такое понимание МК созвучно гуманитарной парадигме образования, ставящей в центр обучения и воспитания целостного человека во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. При этом цели обучения и воспитания

исходят и от человека, и от общества: гармония внутренних положительных установок и умение их транслировать в глобальный мир, который вписан в межкультурный контекст.

Таким образом, межкультурная компетентность и ее структурные составляющие пронизывают на всех уровнях структуру ключевых компетенций для ОУР, что обеспечивает гармоничное межкультурное взаимодействие студентов с учетом особенностей как принципов межкультурного обучения, так и принципов обучения в контексте образования для устойчивого развития.

При конструировании модели МК в контексте ОУР компоненты МК были усилены ключевыми компетенциями для ОУР, представленными в Таблице 5.

Таблица 5

Компоненты МК в контексте ОУР
<p><i>Аффективный</i> Уважение (высокая оценка других культур и культурное разнообразие). Открытость (межкультурному обучению и представителям других культур, воздержание от суждений). Любознательность и выявление отличий (терпимость к неопределенности). Справедливость. Мотивация.</p>
<p><i>Когнитивный + компетенция системного мышления</i> Культурное самопознание, глубокие знания культуры, социолингвистическая осведомленность. Междисциплинарные знания, для приобретения которых необходимо: слушать, наблюдать, оценивать, анализировать, интерпретировать, соотносить, принимать во внимание цели конфликтов в их взаимосвязи, подвергать анализу сложные системы, понимать принципы взаимосвязи между системами в различных областях и на различных уровнях.</p>
<p><i>Поведенческий (внутренний результат) + компетенция критического мышления</i> Обоснованная система координат, изменение (адаптивность, гибкость, этнорелятивистские взгляды, эмпатия), рефлексия собственных / чужих идей и целей. Критически оценивать собственные взгляды, представления и действия, отстаивать свою позицию в дискуссиях по вопросам устойчивого развития.</p>
<p><i>Поведенческий (внешний результат) + прогностическая компетенция</i> Эффективная и приемлемая коммуникация и поведение в ситуации межкультурного общения. Умение планировать и действовать вместе с другими, умение принимать участие в процессах принятия решений, думать и действовать дальновидно, создавать собственные видения на будущее, применять принцип предосторожности, оценивать последствия действий и бороться с рисками и изменениями.</p>

Данная структура МК с учетом ключевых компетенций для ОУР помогает сделать процесс формирования навыка межкультурного общения более эффективным, расширяет содержательные компоненты МК и усиливает ее компоненты разных уровней, вписывая ситуации межкультурного общения в триаду «человек-природа-общество».

Исходя из построения данной модели, мы понимаем межкультурную компетентность студентов в контексте образования для устойчивого развития как качество личности, проявляющееся в гибкой способности к формированию внутреннего и внешнего результата. Перевод внутреннего результата (умение самооценки в многофакторной ситуации, эмпатия и др.) и внешнего результата (умение выстраивать стратегию социальной интеракции с учетом социальных, экономических и экологических особенностей страны, планировать и прогнозировать многофакторные ситуации межкультурного общения и др.) осуществляется с опорой на свои межкультурные знания, умения и отношения.

В соответствии с вышеприведенными структурой и пониманием межкультурной компетентности в контексте ОУР в следующем параграфе 1.3. будет представлена социально-педагогическая модель формирования межкультурной компетентности студентов в контексте ОУР.

§1.3. Социально-педагогическая модель формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития

Исходя из структуры МК, учитывающей компоненты ОУР, нами была разработана социально-педагогическая модель формирования межкультурной компетентности современных студентов в рамках образования для устойчивого развития.

Социально-педагогическое проектирование рассматривается как деятельность, направленная на поиск и внедрение инновационных подходов и

способов решения актуальных социально-педагогических задач микросоциума [141]. Оно вписано в социально-личностную парадигму образования, которая предполагает реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала в соответствии с социально обусловленными образовательными запросами граждан [60, с. 29].

На основании вышесказанного результатом образования должно стать не только самоопределение и самореализация учащихся, но формирование их личности, отвечающей общественным потребностям, перспективам развития общества, способной адаптироваться и активно трудиться [37].

Ввиду этого системный подход может выступать в качестве методологической основы изучения социально-педагогических систем, так как он выдвигает в первую очередь интегративные структуры, свойственные объекту или их совокупности как некоей целостности. Системный анализ модели подразумевает вычленение элементов, которые ее образуют, наличие их внутренней организации и способов взаимодействия, а также функции моделируемой системы; этапы ее возникновения и перспективы развития. Методологическим инструментарием исследования социально-педагогических систем, адекватным их сложности, являются ведущие идеи и принципы системного подхода (функционирование систем в среде, выделение основной структуры системы и ее иерархии) [84].

Современный этап развития системного подхода характеризуется наличием такой области знания как синергетика, позволяющая в значительной мере сделать глубже системный анализ предмета исследования, охватив таким образом представления о развитии социально-педагогических систем и их механизмах функционирования. Основная идея синергетики заключается в том, что наделяются определенными свойствами не отдельно друг от друга существующие объекты, но их взаимодействие [90].

Учитывая природу синергетического начала в социально-педагогической системе, не стоит исключать «мягкие» воздействия, которые помогут ей приобрести новое качество в спектре многоуровневых вариантов

развития. Прежде всего, мы говорим об управлении развитием системы, способной к самоорганизации, и поиске адекватного соотношения управления и самоорганизации. Наличие не только самоорганизующейся системы, но и управляющего субъекта является усложняющим фактором в математическом моделировании [60, с. 33].

Несмотря на то, что в педагогической науке давно используется понятие модели, понятиям жесткой и мягкой модели не уделено должного внимания. В 1997 г. в докладе авторитетного российского математика В. И. Арнольда на семинаре при Президентском совете РФ впервые было заявлено о данных типах моделей. Автором была убедительно доказана полезность мягких моделей, предполагающих неопределенность, многозначность путей развития, и угроза жестких моделей, подразумевающих предопределенный единственный путь развития. Можно отметить философское методологическое значение данного доклада, в том числе и для педагогики [60, с. 37].

Вслед за В. А. Тестовым мы придерживаемся мнения, что жесткими и мягкими могут быть и образовательные модели. Именно цели педагогической системы определяют необходимый тип. Основное отличие целей в жестких и мягких моделях заключается в понимании достижения результата: конкретный и только заданный путь, обязательное наличие результата (жесткая модель) и общий характер, важен сам путь к результату, который может варьироваться (мягкая модель) [60, с. 38].

В основу современных образовательных моделей, по нашему мнению, должен быть положен принцип неопределенности ряда учебных параметров и параметров управления, так как в процессе обучения всегда возникают незапланированные малые изменения, флуктуации различных педагогических систем. Данная идея особенно имеет ценность при работе над ключевыми компетенциями для ОУР, так как при прогнозировании предполагается многовариантность решения глобальных задач. В силу этого необходимо, как отмечает В. И. Арнольд, «введение обратной связи, т. е. зависимости

принимаемых решений от реального состояния дел, а не только от планов». Из этого можно сделать вывод, что цели обучения могут изменяться или носить общий неконкретный характер при выборе вариантов достижения учебного результата [119, с. 39].

Мягкие модели реализуются посредством управления через советы и рекомендации, фактически управления как самоуправления, что составляет мудрость мягкого управления учебным процессом. Хотим отметить, что процесс обучения в мягкой модели предполагает особый способ взаимодействия учителя и ученика и не заключается только в технической передаче знаний от одного человека к другому. Кроме того, необходимо создавать условия, при которых сами обучающиеся являются источником активного и продуктивного творчества. Подчеркнем, что субъект ориентируется на свой собственный опыт и на свои личные ценностные предпочтения. Прежде всего, мягкие модели ориентированы на помощь в выборе собственных и благоприятных путей развития для субъекта. Как итог, именно ситуации открытого диалога становятся преобладающими в обучении, а роль учителя требует перераспределения своих действий, помогающих ему устойчиво ориентироваться в ситуации образовательной неопределенности [119, с. 39].

В качестве примеров применения мягких моделей в обучении можно назвать систему обучения Сократа или принципы обучения в школе М. П. Щетинина [Там же].

Поэтому социально-педагогическая модель межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития будет рассматриваться в рамках системного подхода, учитывающего синергетическое начало, и частично представлять собой пример мягкой модели при активизации ключевых компетенций для ОУР.

Проблеме педагогического моделирования посвящены исследования В. С. Безрукова [7], С. Я. Батышева [6], Э. Ф. Зеера [40], Э. Н. Гусинского [23], В. М. Монахова [72], Е. А. Ямбурга [142], В. А. Сластенина [106] и др.

Теоретический анализ работ вышеперечисленных исследователей указывает на наличие большой группы различных определений термина «модель».

Исследования Г. Клауса определяют моделирование как «отображение фактов, вещей и отношений определенной области знаний в виде более простой и более наглядной материальной структуры этой области или другой области». По мнению В. А. Штоффа, «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна защищать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте». «Под моделью понимают материальную или концептуальную систему, которая, во-первых, в той или иной форме отображает, воспроизводит некоторые существенные свойства и отношения оригинала, во-вторых, в точно указанном смысле замещает его и, в-третьих, дает новую информацию об оригинале» [93].

В педагогических исследованиях принято представлять ее в виде блок-схемы, в которой выделяют целевой, содержательный и оценочно-результативный блоки (подсистемы). Блоки, выделенные нами, позволили сконструировать структуру исследуемого процесса, сохранив при этом взаимосвязь всех подсистем и их элементов. Ниже представлена характеристика разработанной нами блок-схемы в соответствии с выделенными этапами [77, с. 170].

Социально-педагогическая модель МК основывается на дополнении структурных компонентов МК компонентами компетенций для ОУР, при котором компоненты компетенций для ОУР являются глобальным ресурсом для формирования и укрепления социального и человеческого капиталов.

В процессе педагогического моделирования, при котором социальный заказ играет ведущую роль, мы опирались на работы А. П. Аношкина, С. И. Архангельского, В. Г. Афанасьева, В. М. Монахова и др. Специфика нашей модели обусловлена особенностями построения межкультурной коммуникации среди российских и иностранных студентов в вузе,

являющемся пересечением, прежде всего, российской, китайской и монгольской культур.

В центре такого насыщенного межкультурного пространства находится обучающийся, задача которого научиться ориентироваться в мире быстроменяющейся реальности: развить такие умения и навыки, которые помогут результативно осуществлять межкультурный диалог. Формирование межкультурной компетентности является прочным базисом в построении социальных контактов вне зависимости от языка, культуры или государства.

Для отражения педагогического процесса мы предлагаем использовать метод моделирования, при котором в социально-педагогической модели присутствуют специфические компоненты образования для устойчивого развития.

Далее предлагаем раскрыть понятие «педагогическое моделирование», которое логично начать с определения термина «модель». Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [8].

Также перечислим этапы, выделенные педагогом А. Н. Дахиным [27], в которых формулируются основные положения педагогического моделирования:

- вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- постановка задач моделирования;
- конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
- исследование валидности модели в решении поставленных задач;

- применение модели в педагогическом эксперименте;
- содержательная интерпретация результатов моделирования.

Уточнение требований к формированию межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития определило общую цель моделирования и разработки социально-педагогической системы – формирование уровня межкультурной компетентности студентов в условиях быстроменяющейся реальности, а именно через призму образования для устойчивого развития, которое обеспечивает учет социального, экономического и экологического аспекта устойчивого развития.

Представленная модель базируется на определении и составных элементах межкультурной компетенции, отражая ее многоаспектность в рамках идей и принципов ОУР.

Говоря о содержании образования ОУР, мы придерживаемся точки зрения В. А. Садовниченко, Н. С. Касимова, предлагающих следующие изменения в учебных планах: «от учебного плана как окончательной схемы к учебному плану как опыту, ситуационному обучению; от фиксированного знания к изменяющемуся знанию; от абстрактного знания к реальному знанию; от единой модели обучения к многовариантным моделям обучения; от пассивного образования к активному обучению; от отсутствия концепции устойчивого развития к обучению идеям развития» [95].

В данной позиции прослеживается выделение учеными мягких технологий в ОУР, стремление к диалоговости и гуманитаризации учебных дисциплин.

Согласно точке зрения Н. Ж. Дагбаевой, решение задач образования для устойчивого развития, как и его содержание, требует комплексного подхода: «государственных решений, политической воли, научных концепций, инновационной практики. Как и сама многогранная жизнь, это тематическое поле касается жизненно важных вопросов: формирования гражданина, здорового образа жизни и здорового питания, устойчивого будущего и

сохранения традиций, понимания глобальных вопросов. В равной степени требуется изменение стратегии и методов обучения: внедрение проектных технологий, решение проблем будущего, решение конкретных проблем местного социума, использование всех форм экологической и социальной активности субъектов образовательного процесса» [25].

В рамках нашего исследования мы говорим о понятии «межкультурная компетентность в контексте образования для ОУР», в котором акцент сделан на способности решать именно задачи современности, учитывая многофакторность развития мира, неоднородность культурного фона. Оно рассматривается нами как некая граница устойчивости для формирования личности, способной наиболее успешно ориентироваться в ситуации неопределенности.

Таким образом, за основу нами была взята 4-ступенчатая структура МК в контексте образования для устойчивого развития, описанная в параграфе 1.1.

Разработанная нами социально-педагогическая модель формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития включает в себя взаимосвязанные и дополняющие блоки: целевой, концептуальный, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный – которые обеспечивают системную организацию учебной и внеучебной деятельности посредством применения тренинговых технологий и оказывают влияние на процесс межкультурного общения, сотрудничества студентов на критериально заданной основе.

Рассмотрим названные блоки применительно к разрабатываемой нами модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте ОУР.

Целевой блок представлен, прежде всего, целью обучения. Основной целью обучения является формирование межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

Межкультурному обучению в условиях быстроменяющейся реальности присуща особенная специфика, целью его является не только гармоничное

участие в диалоге культур, формирование положительных установок при коммуникации, но и развитие системного мышления, умения критически оценивать и прогнозировать ситуацию межкультурного общения в будущем.

На основании цели были сформулированы основные **задачи** педагогической деятельности:

- обеспечить студентов знанием о современных проблемах межкультурного образования, отвечающих вызовам времени для работы в условиях кризиса и нестандартных ситуаций;
- развить межкультурную компетентность студентов на основе понимания процессов межкультурного взаимодействия как важной составляющей образования для устойчивого развития;
- овладеть механизмом прогнозирования межкультурной ситуации, учитывая социальные, экономические и экологические закономерности, помогающие ориентироваться в ситуации неопределенности.

Исходя из поставленных задач, были определены принципы и подходы к процессу формирования межкультурной компетентности с учетом принципов ОУР, которые способствуют более успешному овладению МК в контексте ОУР.

К главным из этих принципов мы относим следующие: диалог культур, доминирование проблемных заданий, познание и учет культурных универсалий, управляемость собственным психологическим состоянием, состоянием неопределенности происходящего, прогнозирование, междисциплинарность, ориентир на сотрудничество, умение критически оценить существующее и развить смелость для новых перспектив, понять причинно-следственные связи и динамику и признать себя частью систем и др.

Далее подробнее проанализируем принципы формирования МК и возможность нахождения общих точек соприкосновения с принципами ОУР.

То есть мы предлагаем внедрить принципы ОУР на основе принципов МК. Это становится возможным при сопоставлении принципов.

По словам В. И. Загвязинского, «принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [37, с. 35].

Заслуживает быть отмеченным тот факт, что в научной литературе дано описание целого ряда методических принципов, которые имеют непосредственное отношение к обучению межкультурному общению и формированию межкультурной компетенции, обучению иностранному языку и культуре страны изучаемого языка, формированию социокультурной компетенции учащихся и студентов [2, с. 254].

Мы сознательно обращаем внимание на терминологическую тавтологию при обозначении методических принципов, схожих по своему дидактическому наполнению. В частности, для лучшего овладения культурой страны изучаемого языка используется принцип «билингвального обучения» (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, М. Байрам), согласно которому в учебном процессе можно использовать два языка – родной и изучаемый.

Схожие с вышеназванным принципом по наполнению принципы «культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков», «диалога культур» и «эмпатического отношения к участникам межкультурного общения» сформулированы в работе Г. В. Елизаровой [2, с. 254].

Все перечисленные принципы являются взаимосвязанными и формируют основы межкультурной компетенции только в совокупности. В рамках исследования мы остановимся на принципах, отвечающих межкультурному подходу в обучении. Напомним, что такой подход делает акцент на включение в содержание обучения разных дисциплин методов освоения других культур и культурных универсалий, не зависящих от языка общения [3, с. 92].

В связи с этим выделили следующие принципы формирования МК и обучения культуре:

- Принцип диалога культур.
- Принцип доминирования проблемных заданий.
- Принцип познания и учета культурных универсалий.
- Принцип речеповеденческих стратегий.
- Принцип управляемости собственным психологическим состоянием, состоянием неопределенности происходящего.
- Принцип осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с межкультурным общением (МКО). Принцип эмпатии.
- Принцип актуализации опоры на межпредметные знания и умения.

Далее следует рассмотрение классификации принципов обучения ОУР Künzli David и Kyburz-Graber.

Ниже будут перечислены основные дидактические принципы обучения и специфические принципы для образования для устойчивого развития.

– Общие дидактические принципы: ориентир на действия и рефлексию; доступность; связь социального, эгоцентричного с предметным обучением; открытое обучение.

– Специфические принципы ОУР: прогнозирование; междисциплинарность; ориентир на сотрудничество.

Künzli David исходит из основных дидактических принципов, которые необходимы на занятиях, прибавляя специфические компоненты в интересах устойчивого развития [168, с. 38]. Он считает, что обучение в социальном обществе происходит в активном, самоорганизующемся, конструктивном, ситуативном процессе. Поэтому обучающиеся разбирают ситуации для ОУР, дающие им возможность активного обучения в аутентичном и реальном окружении. Данные принципы важны для ОУР, но каждый по отдельности не имеет значения.

Kyburz-Graber детализирует принципы обучения ОУР и выделяет 8 дидактических принципов [Там же, с. 10]: конструктивно разобраться с

противоречиями и противоречивыми точками зрения; признать свои собственные ценности как одну из многих возможностей; критически оценить существующие и развить смелость для новых перспектив; решать и действовать, несмотря на неопределенность; признать социальную несправедливость и формировать отношение к своим собственным действиям; опыт участия: искать решения в демократических процессах; в любых ситуациях задавать вопрос о последствиях для будущего; понять причинно-следственные связи и динамику и признать себя частью систем.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что перечисленные принципы ОУР и МК не противоречат друг другу, соответствуют составляющим, определенным Глобальной программой действий по ОУР: междисциплинарность, совместное обучение и создание инновационных структур [188]. В Таблице 6 мы соотнесли принципы ОУР и принципы обучения МК.

Таблица 6

Принципы формирования МК	Принципы ОУР
Принцип диалога культур.	3. Критически оценить существующие и развить смелость для новых перспектив. 7. В любых ситуациях задавать вопрос о последствиях для будущего. Прогнозирование.
Принцип доминирования проблемных заданий.	6. Опыт участия: искать решения в демократических процессах.
Принцип познания и учета культурных универсалий.	2. Признать свои собственные ценности как одну из многих возможностей. 3. Критически оценить существующие и развить смелость для новых перспектив.
Принцип речеповеденческих стратегий.	8. Понять причинно-следственные связи и динамику и признать себя частью систем.
Принцип управляемости собственным психологическим состоянием, состоянием неопределенности происходящего. Принцип эмпатии.	4. Решать и действовать, несмотря на неопределенность.
Принцип осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с МКО, который является итогом «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания.	1. Конструктивно разобраться с противоречиями и противоречивыми точками зрения.
Принцип актуализации опоры на межпредметные знания и умения.	Междисциплинарность.

Например, принцип ОУР «Критически оценить существующие и развить смелость для новых перспектив» можно соотнести с принципом диалога культур. М. М. Бахтин трактовал культуру как «форму общения людей разных культур, форму диалога; культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, и самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой» [17, с. 31]. Чтобы ощутить эту грань, необходимо критически осмыслить свое место.

Принцип «В любых ситуациях задавать вопрос о последствиях для будущего. Прогнозирование.» имеет общее также с принципом диалога культур. Культура как предмет обучения в процессе не одномерна, а существует в трех измерениях – прошлом, настоящем, будущем, которые одновременно реализуются в процессе межкультурной коммуникации.

Принцип «доминирования проблемных заданий» при формировании МК совпадает с точкой зрения на обучение в рамках ОУР, где обучение в социальном обществе происходит в активном, самоорганизующемся, конструктивном, ситуативном процессе. Поэтому обучающиеся разбирают ситуации для ОУР, дающие им возможность активного обучения в аутентичном и реальном окружении. Рассмотрение конфликтной ситуации с демократической точки зрения является проблемным вопросом, который личность должна разрешить.

Принцип познания и учета культурных универсалий включает в себя принципы ОУР: признать свои собственные ценности как одну из многих возможностей; критически оценить существующие и развить смелость для новых перспектив. В рамках данного принципа вводится понятие «культурной универсалии» с целью избежать непосредственного сравнения культур и неизбежного оценивающего отношения к иноязычной культуре. Учет культурных универсалий при обучении делает возможным расширение кругозора обучающихся, позволяет избежать сравнений, использующих положительные / отрицательные коннотации, и ввести в понятийный аппарат

языковой личности понятие «относительности», «релятивности» культурных категорий.

Как принципы формирования МК, так и принципы ОУР предполагают изучение стратегий взаимодействия. Эти стратегии будут играть первостепенную роль при изучении любой другой культуры или контакте с ее представителями. Причинно-следственные связи подразумевают логику выстраивания диалога и решения глобальных проблем.

Принцип ОУР «Решать и действовать, несмотря на неопределенность» мы предлагаем соотнести с принципом управляемости собственным психологическим состоянием, состоянием неопределенности происходящего. Для МКО характерны состояния неопределенности и тревожности. В этом случае с целью его эффективной реализации медиатор культур должен обладать способностью управлять своими эмоциями и определенной долей «эмоционального мышления». Также, как и ситуация межкультурного общения, формирование мировоззрения личности в интересах устойчивого развития характеризуется неопределенностью, с которой личность сталкивается на пути решения задачи.

Следующий принцип ОУР «Конструктивно разобраться с противоречиями и противоречивыми точками зрения» может быть эффективнее реализован на базе принципа осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с МКО, и является результатом «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания. Обладание знаниями об особенностях культурных ценностей, выражаемых изучаемым языком, и о том, как необходимо себя вести в соответствии с ними, не может гарантировать адекватную оценку с позиций привычных культурных представлений. Так как принцип эмпатии (психологическая способность прочувствовать чужое переживание) является сложноформируемым, его необходимо применять на всех уровнях обучения и в максимально возможном количестве ситуаций.

Кроме того, и принципы МК, и принципы ОУР основываются на междисциплинарных связях. Это означает комплексность в обучении гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам. Избежание или устранение чрезмерного дублирования учебного материала в смежных дисциплинах, а также увеличение информативной емкости единиц учебного времени позволят повысить логическую связанность и целостность изучаемого материала.

Таким образом, гармоничное внедрение принципов ОУР во ФГОС ВО может быть реализовано на основе принципов формирования МК в рамках развития УК-5 «Межкультурное взаимодействие».

Компетентностный, культурологический, системный подходы и принципы формирования МК в вузе образуют концептуальный блок модели формирования МК в контексте образования для устойчивого развития.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. По словам И. А. Зимней, он позволяет «сохранить культурно-исторические, этносоциальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллект, и эмоциональные, и нравственные составляющие» [43]. Кроме того, данный подход является одним из основных и в рамках современных ФГОС ВО, и в концепции ОУР.

Системный подход, учитывающий синергетическое начало социально-педагогических систем, обеспечивает, с одной стороны, процесс формирования межкультурной компетентности студентов в контексте ОУР как целостной системы с целями, задачами, содержанием, технологиями реализации, представляя собой совокупность взаимосвязанных компонентов, образующих неразрывное единство, которое в нашем диссертационном исследовании представлено моделью. С другой стороны, наличие синергетического начала педагогического процесса подчеркивает его

открытость, поскольку внутри него предполагается постоянно целенаправленный равноправный процесс обмена информацией (знаниями) между преподавателем и обучающимся (обратная связь), что является важным показателем проявления диалогости при формировании МК в целях реализации идей устойчивого развития. Нами не исключается, что обучающийся может выступать неупорядоченной, хаотизированной системой, обладающей неограниченным числом степеней свободы. В ходе обучения процесс самоорганизации заключается в том, что при контакте такой системы с внешней средой (в нашем случае – с преподавателем и др.), при поглощении ею информации и энергии от другой системы происходит уменьшение числа степеней свободы. Воздействие преподавателя происходит в рамках оптимального, разумного ограничения свободы выбора и носит управляющий характер, свойственный мягкой модели обучения [59, с. 60].

Культурологический подход предполагает «совокупность педагогических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе и образования) через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т. д.» [54, с. 65] с учетом «диалога культур» М. Бахтина.

Целевой и концептуальный блоки позволяют определить компетентностный, культурологический и системный подходы как пример гармоничного внедрения принципов образования для устойчивого развития в содержательную часть универсальных компетенций в рамках ФГОС ВО.

Содержательно-процессуальный блок включает в себя конкретные направления деятельности преподавателя и студентов как активных субъектов процесса развития межкультурного взаимодействия, сотрудничество в рамках гуманитарной парадигмы, когда преподаватель только направляет, а обучаемый оттачивается не только от своих индивидуальных ценностей, но и формирует МК, учитывая многообразие социального взаимодействия.

В содержательно-процессуальный блок модели входят этапы реализации, формы и методы формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

Нужно отметить, что для содержания социально-педагогической модели формирования МК студентов в контексте образования для устойчивого развития были отобраны темы, учитывающие критерии ОУР:

Künzli & Bertschy предложили следующие критерии определения темы, представленные в Таблице 7 [185, с. 52].

Таблица 7

Содержит ли тема центральные локальные и глобальные проблемы? Это тема с долгосрочной перспективой? Могут ли быть показаны изменения, если основываться на изменяющихся потребностях? Может быть показана тема в трех сферах: социокультурной, экологической и экономической? Базируется ли тема на междисциплинарных знаниях? Показываются ли основные и дополнительные последствия после принятия решения? Показывается ли значение настоящего и будущего в теме? Выявляются ли основополагающие идеи и переносятся ли они на новые ситуации?

Основу содержания педагогической деятельности по формированию МК составляют 2 модуля: Модуль 1 – формирование МК, Модуль 2 – усиление формирования МК с учетом компетенций и содержательных линий ОУР. Этап непосредственной реализации обучения, в том числе спецкурса «Межкультурная устойчивость», предусматривает обязательное выявление действенности социально-педагогического процесса. С этой целью на основе сравнительно-сопоставительного теоретического анализа источников по проблеме исследования нами были выделены и обоснованы компоненты межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития, критериальный аппарат, позволяющий их комплексно оценить.

В процессе участия обучающихся в разработке и реализации данных упражнений поддерживается как выработка основополагающей системы конструктивных навыков межкультурной коммуникации, так и формирование личной потребности в позитивном и толерантном межкультурном

взаимодействии с представителями других народов с учетом принципов образования в интересах устойчивого развития.

Далее раскроем подробно этапы реализации модели:

Подготовительный этап – а) диагностика уровня сформированности межкультурной компетентности с целью выявления наиболее слабых мест в обучении (констатирующий эксперимент); б) выбор методов и разработка средств обучения; в) выбор студентов для проведения педагогического эксперимента.

Формирующий этап состоит из реализации 2 модулей обучающей программы: Модуль 1 – Формирование МК (межкультурный компонент); Модуль 2 – формирование МК с учетом компетенций для ОУР (компонент ОУР: компетенция критического и системного мышления, прогностическая компетенция).

Содержательно-процессуальный блок на основе диагностики уровня сформированности межкультурной компетентности реализуется через такие интерактивные формы обучения, как семинары, межкультурный тренинг, ролевые игры, дискуссия, в которых применяются следующие методы: тренинговый метод, составление и анализ сценариев, кейс-стади, анализ межкультурных ситуаций. Посредством учебной программы, ресурсов сети Интернет, заданий для проектной деятельности, общения с носителями разных культур в учебной и внеучебной деятельности поэтапно выстроены модули обучения для формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

Заключительный этап реализуется в анализе результативности сформированности МК после каждого Модуля при определенных педагогических условиях. Оценочно-результативный компонент модели позволяет установить эффективную обратную связь, отследить динамику процесса формирования межкультурной компетентности с учетом компетенций для ОУР и, в конечном счете, оценить достигнутые результаты

посредством выделенных критериев и уровней (базовый, средний, продвинутый и превосходный).

Основываясь на структурных компонентах разработанной нами модели межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития, нами были выделены следующие критерии: ценностный (положительные установки), инструментальный (отражает сформированность знаний и умений, необходимых для эффективного межкультурного общения в контексте образования для устойчивого развития); праксеологический (оценка внутреннего результата, индивидуальной результативности, и внешнего результата как умения выстраивать социальную интеракцию при межкультурном общении).

Таким образом, оценочно-результативный блок педагогической модели строится на базе критериев сформированности у студентов компонентов межкультурного взаимодействия. При этом содержательное наполнение критериев и их качественные характеристики позволят определить индивидуальный уровень (базовый, средний, продвинутый, превосходный) готовности обучающихся к межкультурному диалогу и сотрудничеству в интересах устойчивого развития. Мы считаем, что данная модель позволяет сформировать качественный уровень МК на внутреннем и внешнем уровнях, укрепив таким образом границы устойчивости поведения личности в мире быстроменяющейся реальности.

Описание модели логично завершить необходимым компонентом процесса формирования МК студентов в контексте образования для устойчивого развития – комплексом педагогических условий. Его реализация позволит обеспечить высокий уровень подготовки студентов к ситуациям межкультурного взаимодействия в мире быстроменяющейся реальности.

Прежде чем определить педагогические условия, необходимо разобраться в трактовках данного термина. По мнению В. И. Андреева, Н. М. Яковлевой, А. Я. Найн, педагогические условия – это совокупность мер педагогического воздействия, направленных на решение образовательных

задач. Вторая позиция принадлежит Н. В. Ипполитовой и Н. С. Стерховой, рассматривающим педагогические условия в качестве одного из компонентов педагогической системы, который отражает совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействуя на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивая ее эффективное функционирование и развитие. На наш взгляд, наиболее полное и точное определение понятия «педагогические условия» дал М. И. Шалин. Под педагогическими условиями он подразумевает процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних обстоятельств с единством внутренних сущностей и явлений [202, с. 278].

Педагогические условия – совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса в вузе, от реализации которых зависит процесс профессиональной подготовки специалистов. Совокупность педагогических условий позволяет наиболее точно определить вектор обучения в формировании МК студентов с учетом ключевых компетенций в контексте образования для устойчивого развития.

Для формирования межкультурной компетентности в контексте ОУР нами выделяются следующий комплекс педагогических условий: социально-педагогические, психолого-педагогические и дидактические. Под социально-педагогическими условиями понимается система, состоящая из взаимосвязанных компонентов (целей, задач, принципов, этапов, содержания, средств, форм, методов и субъектов учебной деятельности), и они рассматриваются как «детерминированные ментальными, религиозными, психологическими, территориальными, экономическими и политическими факторами» [86, с. 118, с. 122].

Психолого-педагогические условия – это условия, обеспечивающие педагогические меры воздействия педагога на обучающегося и призванные повысить эффективность образовательного процесса (Н. В. Журавская, А. В. Круглый, А. В. Лысенко, А. О. Малыхин и др.). Дидактические условия – это целенаправленный отбор содержания, методов и организационных форм

обучения для достижения образовательных задач (М. В. Рутковская и др.) [202, с. 279].

Каждый тип педагогических условий характеризуется определенным набором функций. Например, главная функция социально-педагогических условий заключается в управлении процессуальным аспектом педагогического процесса и создании предпосылок для связи образовательных учреждений с социальным окружением. Функцией психолого-педагогических условий является организация конкретных педагогических мер, направленных на воспитание, обучение и развитие личности. И, наконец, функция дидактических условий заключается в отборе содержания, приемов и форм работы для достижения образовательных целей. В данной работе будут приведены педагогические условия, относящиеся ко все трем видам [Там же].

По словам А. Ю. Плешаковой, актуальной остается проблема определения социально-педагогических условий и факторов, которые влияют на их эффективность. Автором выделены нижеперечисленные факторы: фактор глобализации культуры (определяет стратегию изменения функции современного образовательного пространства и человеческий потенциал в этом развитии); фактор социальной ориентированности рыночного общества; фактор конкурентоспособности (определяет соперничество в достижении успеха и одновременно стремление к равенству возможностей); фактор диалектической связи между традициями и современными тенденциями в общественном развитии; фактор информационного развития общества и возможностей человека к усвоению информации; фактор создания многоуровневой системы непрерывного образования [86, с. 122].

Уточняя социально-педагогические условия при обучении межкультурному диалогу в контексте образования для устойчивого развития, необходимо учитывать идеи концепции ОУР на основе межкультурного взаимодействия (гармоничное сочетание экологического, экономического и социального аспектов), способствующие активной интернационализации образования. Такая стратегия решения глобальных задач позволяет личности

комплексно и наиболее перспективно выстраивать взаимодействие, избегая стереотипного мышления. Кроме того, применяя принципы обучения ОУР в ситуации межкультурного диалога, личность способна гармонично сохранить связь между традиционной и современной культурой, оценивая поведение собеседника через призму прошлого-настоящего-будущего. Приоритет гуманитарной парадигмы образования обеспечивает связь обучения с глобальными изменениями в мире (преодоление технократических и scientistic традиций), учитывая одновременно многомерную сложность реальности и субъективный мир человека. Процесс интернационализации предполагает формирование новых международных стандартов образовательных программ, обеспечение институционального партнерства. Однако, мы согласимся с мнением А. Ю. Плешаковой [86, с. 123], что эффективность интернационализации российского образования детерминирована коммуникацией между культурами и этическими ценностями этих культур и тщательно проработанными условиями адаптации иностранных студентов. Детализированное и наиболее точное отражение межкультурной коммуникации возможно при изучении личности в ее взаимосвязи с природой, обществом и другим человеком.

Психолого-педагогические условия предполагают демократический стиль общения и сформулированные рекомендации по выполнению заданий. Так как формирование МК является непрерывным процессом, необходима организация активной работы студентов по развитию формируемой компетентности. Одним из критериев успешного формирования МК в контексте ОУР является умение осуществлять коммуникацию и работать в команде. Поэтому командное сотрудничество с представителями разных культур как одно из педагогических условий является важным для формирования МК. Работая в команде, обучающиеся развивают коммуникативные навыки, учатся сотрудничать и прислушиваться к мнению друг друга. Одновременно необходимо развивать рефлексию у студентов, это способствует наиболее точному прогрессивному анализу ситуаций

межкультурного общения и, как следствие, успешной реализации индивидуальной мобильности, мобильности студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях.

Дидактические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [45, с. 12].

Необходимо постепенное формирование МК: от ценностных установок, применения навыков до включения субъекта в ситуации межкультурного общения с учетом компонентов ОУР.

Эффективное формирование МК на базе межпредметных связей во многом зависит от того, насколько удастся учесть инвариантные и специфические возможности каждой учебной дисциплины.

Повышение степени самостоятельности студентов в процессе формирования МК посредством интерактивных методов обучения (тренинг, кейс-метод, hotlist и др.) основывается на межкультурном подходе с учетом содержательных линий и принципов ОУР. Главной целью формирования МК с учетом компетенций для ОУР является достижение ими такого уровня развития, когда они самостоятельно смогут комплексно анализировать ситуации межкультурного общения, корректировать их, соотносить полученный результат с поставленной целью, преодолевая негативные установки межкультурного общения.

Важно учитывать единство репродуктивного и продуктивного характера учебной деятельности в процессе формирования МК. Репродуктивная деятельность заключается в том, «что человек воспроизводит или повторяет уже раньше создавшиеся и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений» [19, с. 3]. Формирование МК должно основываться на жизненном опыте студентов.

Продуктивная деятельность, в свою очередь, характеризуется направленностью на создание чего-то нового, «все равно, будет ли это

созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [19, с. 3]. Продуктивные и репродуктивные элементы деятельности всегда тесно взаимосвязаны, т. к. новое складывается на основе ранее известного, причем последнее выступает в качестве строительного материала не только с точки зрения содержания деятельности, но и операционной структуры, отношений, которые складываются между субъектами обучения. Учет вышеперечисленных дидактических условий создаст уверенную основу для мобильности образовательных программ и интеграции в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов.

На Рисунке 2 представлена социально-педагогическая модель формирования МК студентов в контексте образования для устойчивого развития.

Успешное формирование МК в контексте образования для устойчивого развития должно соответствовать следующим критериям:

1. Студенты научатся работать с негативными установками о чужой культуре и смогут их перекодировать в позитивные, смогут указывать границы морального преодоления конфликта и формулировать, определять модели для их преодоления. Без данного компонента формирование межкультурной компетентности может остаться на низком уровне. (Ценностный критерий).

2. Обладают междисциплинарным знанием и пониманием ценностей межкультурного разнообразия в контексте образования для устойчивого развития через призму триады «человек-природа-общество» с учетом принципов ОУР. Осознанно умеют выявлять и осмысливать взаимосвязи, подвергать анализу сложные системы, понимать принципы взаимосвязей между своей и чужой точкой зрения, принимают во внимание цели конфликтов при анализе стратегий действий. Умеют слушать, наблюдать,

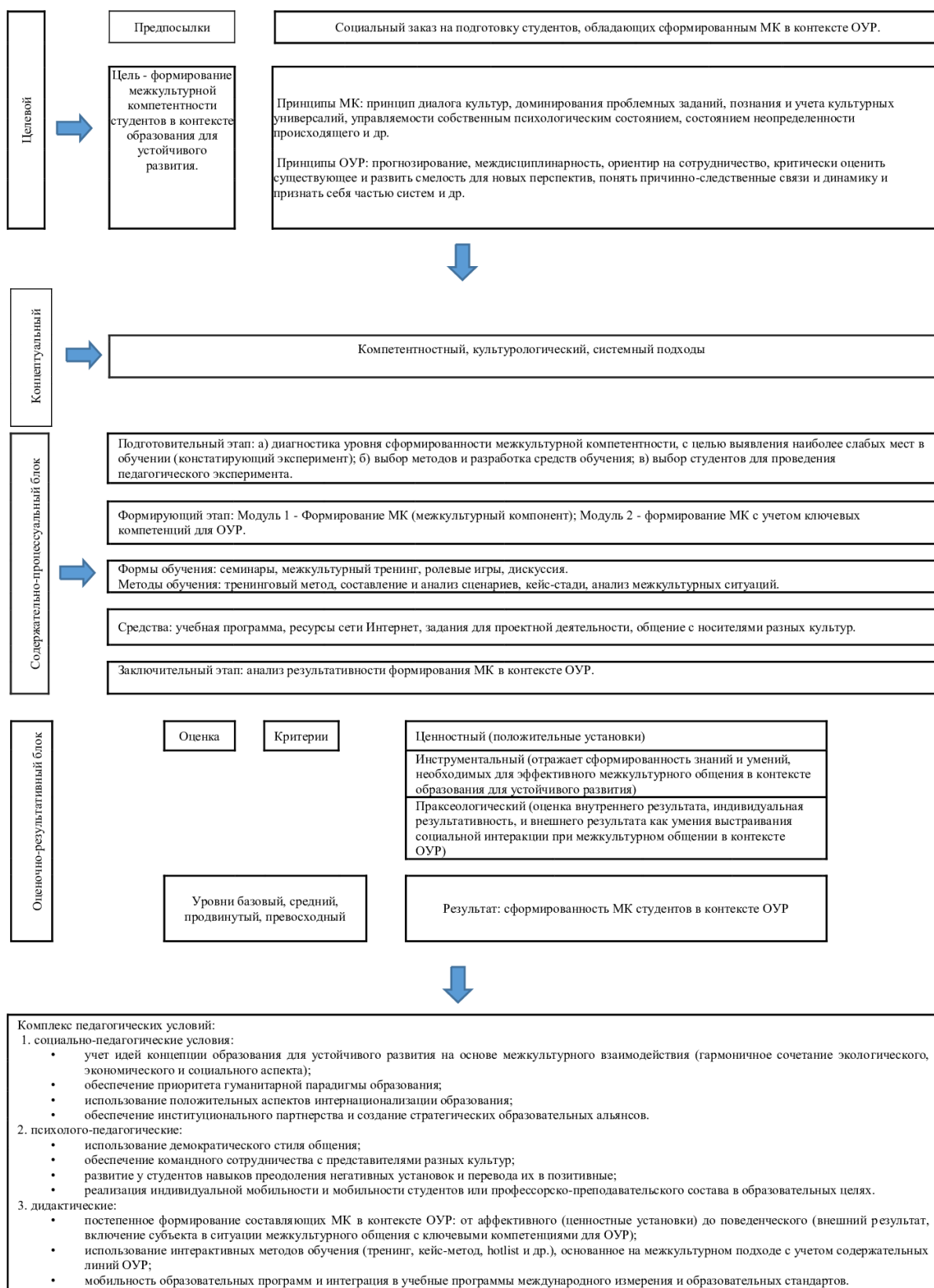


Рисунок 2.

Социально-педагогическая модель формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

оценивать, анализировать, интерпретировать, соотносить культурные контексты России, Монголии и КНР. (Инструментальный критерий).

3. Обучающиеся способны подвергать сомнению принятые нормы межкультурной коммуникации, умеют распознавать опасность, неуверенность и взвешивать риски, могут критично осмысливать социальную, экономическую и экологическую сферы для реализации идей устойчивого развития при межкультурном взаимодействии, умеют проявлять эмпатию и солидарность к находящимся в сложном материальном положении, обладают умением самооценки в многофакторной ситуации, умеют отстаивать свою позицию в дискуссиях по вопросам устойчивого развития. (Праксеологический критерий, внутренний результат).

4. Умеют выстраивать социальную интеракцию, разрабатывать стратегию действий в общении с представителями другой культуры с учетом социальных, экономических и экологических особенностей страны, обладают навыком думать и действовать дальновидно, планировать и действовать вместе с другими, оценивать последствия действий, создавать собственное видение на будущее, действовать в условиях неопределенности. (Праксеологический критерий, внешний результат).

Таким образом, межкультурная компетентность в контексте образования для устойчивого развития – это качество личности, проявляющееся в способности к личностному развитию (умение самооценки в многофакторной ситуации межкультурного взаимодействия, эмпатия и др.) и эффективному межкультурному взаимодействию (умение выстраивать стратегию социальной интеракции с учетом социальных, экономических и экологических особенностей страны, навык планирования и прогнозирования многофакторных ситуаций межкультурного общения и др.) с опорой на свои межкультурные знания, умения и отношения.

Данная социально-педагогическая модель формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития позволяет сформировать качественный уровень

межкультурной компетентности на внутреннем и внешнем уровнях, укрепив таким образом границы устойчивости поведения личности в условиях быстроменяющейся реальности. Во второй главе мы дадим описание, анализ и результаты реализации данной модели в нашей экспериментальной работе.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

§2.1. Состояние и уровни сформированности межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития

На основе теоретических положений, рассмотренных в предыдущей главе диссертационного исследования, во второй главе приводится поэтапное описание экспериментальной работы по формированию и развитию межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

Структура данной главы представлена 3 параграфами.

В первом параграфе описана методология проведения экспериментального обучения, а именно: показан план исследования, обоснована экспериментальная процедура измерения межкультурной компетентности, приведено содержание экспериментального обучения и, наконец, представлены организационные основы экспериментальной работы.

Во втором параграфе произведена обработка полученных экспериментальных данных. В третьем параграфе проводится обсуждение соответствующим образом обработанных величин для объяснения причин полученных результатов, помимо этого обозначены пути дальнейших научных исследований.

Целью экспериментального обучения является формирование межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития в трех группах, принадлежащих к разным культурам (монгольской, китайской, российской). Сравнение результатов обучения позволит выявить динамику уровня формирования структурных компонентов межкультурной компетентности. При этом мы учитываем внедрение

специфических компонентов ключевых компетенций образования для устойчивого развития. Методология проведенного педагогического исследования описывается в соответствии с *четырьмя этапами*, традиционно выделяемыми методистами [63, с. 72; 139, с. 121; 42, с. 13; 44, с. 44; 81, с. 479]: этапом подготовки, на котором совершалась организация исследования; собственно исследовательским этапом, на котором проводилась реализация предложенного методического эксперимента; этапом анализа и констатации, на котором производилась обработка полученных данных; и этапом интерпретации, на котором выявлялась суть достигнутого. Методология определяется как «теория и технология научного исследования» [81, с. 219]. Далее мы излагаем ход, содержание и методы экспериментальной деятельности на каждом этапе:

Этап подготовки (октябрь 2015 – февраль 2017) представлял собой выбор проблемы исследования; изучение научной литературы и передового опыта работы преподавателей; определение объема межкультурного компонента, представленного в учебной и методической литературе; определение места эксперимента в решении исследуемой проблемы; формулирование целей и задач экспериментального исследования; выработка рабочей гипотезы; выбор вида эксперимента; разработка плана экспериментального исследования; выбор методик измерения переменных; подбор, адаптация и разработка учебных материалов; подбор и подготовка к эксперименту испытуемых. Применяли теоретические (изучение психолого-педагогической и методической отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования; анализ нормативных актов и стандартов; критический анализ современной научной литературы по проблеме становления образования для устойчивого развития; моделирование; метод классификации; экстраполяция специфики межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития; изучение передового опыта исследователей и преподавателей по обучению межкультурной

коммуникации в высшей школе) и эмпирические (описание; сравнение; обобщение) методы.

Этап реализации (март 2017 – декабрь 2018) – проведение предэкспериментального среза для выявления исходного уровня сформированности компонентов межкультурной компетентности с целью диагностики их развития в ходе экспериментального обучения; организация и проведение запланированного экспериментального обучения; коррекция хода эксперимента; постоянная фиксация результатов и проведение мониторинга качества экспериментального обучения; проведение заключительного среза после окончания экспериментального обучения. Нами были использованы эмпирические методы: наблюдение за исследуемым явлением в работе испытуемых; самооценка (анкетирование); межкультурный тренинг; метод анализа сценариев; экспериментальное обучение с целью апробации выдвинутых методических положений.

Этап анализа (январь 2019 – август 2019) – обработка и анализ полученных экспериментальных данных; сравнение данных, полученных в группах; создание таблиц и графиков; написание текста о ходе и результатах экспериментальной работы. Применяли эмпирические методы: математическая обработка экспериментальных данных; описание; сравнение; обобщение.

Этап интерпретации (сентябрь 2019 – январь 2021) – обобщение и интерпретация, установление причинно-следственных связей; формулирование завершающих выводов при помощи эмпирических методов (описание, сравнение, обобщение).

Представленные этапы последовательно описаны в следующих параграфах.

Для исследования было целесообразно сделать выбор в пользу *линейного* педагогического эксперимента, так как уравнивание межкультурного состава контрольной и экспериментальной группы затруднительно, поэтому в рамках учебной и внеучебной деятельности была

проведена работа с 3 группами студентов, принадлежащими разным культурам (русской, китайской и монгольской), возраст испытуемых 18-24 года. Для чистоты эксперимента задания для иностранных студентов были адаптированы, диагностики переведены на родной язык обучающихся.

Из существующих исследовательских планов был сделан выбор в пользу классического экспериментального плана с предэкспериментальным, экспериментальным и заключительным срезами. В нашем исследовании экспериментальной группой считалась попеременно каждая из исследуемых. В ходе эксперимента одна и та же группа является в нем контрольной (до введения независимой переменной) и экспериментальной (после введения независимой переменной, которая оказала / могла оказать предусмотренное действие). В этом случае доказательство гипотезы основывается на сравнении двух состояний объекта наблюдения в разное время.

Получение позитивного результата в экспериментальных группах разного состава свидетельствует об эффективности используемого нововведения.

Линейный педагогический эксперимент требует соблюдения некоторых требований:

В первую очередь мы обращаем внимание на то, что полученный результат не является следствием временного фактора: время применения нового фактора (нового метода) должно быть соразмерно со временем действия старого фактора (традиционного метода), именно это указывает на отсутствие должного эффекта традиционного метода, применяемого ранее. Вторым требованием выступает уровень физического развития и физического образования участников эксперимента, который не должен существенно возрастать за период действия нового фактора. Например, в случае положительного результата работы такого нового метода, как многократное повторение текста, следует убедиться, что данный результат не является следствием возросшего уровня физического развития обучающихся, и при старом методе было невозможно получить новый результат [4].

В нашем исследовании мы нейтрализуем эти два условия, так как эксперимент носил недлительный характер (до 5 месяцев), за такой сравнительно короткий срок при введении нового фактора на результаты не могут повлиять, например, значительные сдвиги в физическом и умственном развитии обучающихся.

Как известно, самым важным условием объективности педагогического эксперимента является определение варьируемых и неварьируемых условий (переменных) [81, с. 433]. Так как исследование заявлено экспериментальным, необходимо было соблюдать требование присутствия только одного варьируемого условия [57, с. 96; 140, с. 18], в качестве которого выступали компоненты ключевых компетенций для ОУР. При планировании эксперимента мы стремились не допускать варьирования других переменных [20, с. 24], поскольку эксперимент основывается именно «на тщательном изучении варьирования исследуемого явления при возможном уравнивании всех прочих значимых факторов» [Там же, с. 14]. Однако при интерпретации результатов учитывали этнопсихологические особенности обучающихся.

Для фиксации результатов нами было проведено три педагогических среза: предэкспериментальный, промежуточный, заключительный. Под педагогическим срезом понимается «устное или письменное задание, направленное на установление уровня сформированности знаний, умений и навыков в данный момент» [67, с. 35]. Цель проводимых срезов – выявить исходный, промежуточный и конечный уровни сформированности межкультурной компетентности. Педагогические срезы позволили нам осуществить объективную фиксацию результатов на разных этапах обучающего эксперимента, а также произвести объективную количественную обработку и анализ данных [81, с. 503]. В исследовании соблюдались дидактические требования к педагогическим срезам, сформулированные Э. А. Штульманом: сущность каждого среза объективно вытекала из гипотезы и цели экспериментального исследования; цель каждого среза была четко обозначена; методика проведения срезов была тщательно подобрана и

соответствовала характеру среза и всему эксперименту в целом; материал срезов был посилен для контингента испытуемых; длительность среза строго соотносилась с характером исследования и возможностями испытуемых; критерии оценки результатов среза были заранее определены [140, с. 67; 81, с. 504]. Перед проведением педагогических срезов учащимся предоставлялись четкие и недвусмысленно сформулированные инструкции. Делалось все, чтобы учащиеся имели ясное представление, по каким критериям оценивалась их деятельность. Предэкспериментальный педагогический срез определил исходный уровень сформированности компонентов межкультурной компетентности к началу экспериментального обучения. Знание этого уровня было необходимо для выявления прироста измеряемых величин в результате экспериментального обучения [81, с. 507]. Кроме того, предэкспериментальный срез выявлял аспекты межкультурной компетентности, которые вызывали наибольшие трудности у испытуемых. Проанализировав итоги предэкспериментального среза, мы смогли внести необходимые поправки в первоначальный план исследования [140, с. 54]. Экспериментальный этап заключался во введении в обучение межкультурной компетентности содержательных линий образования для устойчивого развития, добавлении упражнений, развивающих компоненты ключевых компетенций для ОУР (компетенции системного и критического мышления, прогностическая компетенция).

Промежуточный этап показал изменение уровня сформированности межкультурной компетентности до момента включения в педагогический эксперимент новой переменной. Заключительный педагогический срез показал итоговый уровень сформированности компонентов межкультурной компетентности после завершения экспериментального обучения. С целью обеспечения объективности результатов обучающего эксперимента, заключительный срез проводился по методике предэкспериментального среза [140, с. 55]. При проведении перечисленных срезов соблюдалось методическое правило оценивания только тех компонентов межкультурной компетенции,

которые были подвержены целенаправленному педагогическому воздействию в ходе экспериментального обучения.

Для построения методологии эксперимента прежде всего был определен используемый подход к измерению уровня сформированности межкультурной компетентности [110, с. 103]. План нашего исследования предусматривал использование и качественных, и количественных методов. Так, например, И. А. Зимняя также подчеркивает преимущества использования комплекса методов, среди которых один из методов будет выступать в качестве основного, а другие – дополнительных [44, с. 43]. Кроме того, совместное использование качественных и количественных методов позволит всесторонне изучить межкультурную компетентность, формируемую в результате экспериментального обучения [176, с. 385; 152, с. 203; 153, с. 241; 154, с. 483; 154, с. 465; 81, с. 421; 167, с. 40; 12, с. 213]. При таком плане исследования качественные методы обеспечивали верную интерпретацию статистических данных, полученных посредством количественных методов.

Европейские исследователи для всестороннего оценивания МК рекомендуют использовать три других метода: опросники, сценарии столкновения культур и ролевые игры [163, с. 9].

Обзор существующих планов исследования развития МК показал, что универсального плана не существует [154, с. 486]. Каждое экспериментальное исследование обладает уникальными особенностями. Приступая к проектированию, мы руководствовались в большей степени специфическими целями эксперимента, а не исследовательской традицией.

Во избежание ошибочных выводов применялась триангуляция методов (сочетание двух или более методов называют «триангуляция» (англ. triangulation), рекомендуемая многими учеными в случае изучения МК [164, с. 538; 154, с. 483; 176, с. 383]). Это означает, что использовались три различных метода в качестве трех разных источников экспериментальных данных. Самодостаточные методы образовывали единое, неразрывное, комплексное

целое, поскольку все они были подчинены единой гипотезе, единой цели и общим задачам эксперимента [139, с. 120].

Как известно, несколько методов оценки позволяют сопоставлять полученные данные об уровне сформированности межкультурной компетентности учащегося [181, с. 496; 164, с. 538]. Использование только одного метода оценки сформированности такого сложного конструкта, как межкультурная компетентность, может привести к неполным и противоречивым данным [152, с. 80]. Таким образом, полученное благодаря триангуляции сочетание качественных и количественных методов позволило составить более полное представление об объекте исследования [176, с. 383].

Во-первых, использовался метод самооценки. Метод самооценки позволил нам собрать информацию, которая недоступна при прямом наблюдении [140, с. 59]. На этапе анализа данные самонаблюдения были сопоставлены с данными наблюдения, что позволило избежать совершения ошибки субъективизма [Там же].

Во-вторых, использовался метод наблюдения. Наблюдение в психологии и педагогике есть целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений. Наблюдение не только направлено на восприятие чувственно данных явлений, оно должно также привести к психологическому, педагогическому или психолого-педагогическому осмыслению зафиксированных данных и их научному объяснению, т. е. к установлению фактов [37, с. 93].

Метод наблюдения предоставил нам уникальные экспериментальные данные, поскольку позволил установить, каким образом испытуемые поступают на самом деле в ситуациях межкультурного общения, а не как они считают необходимым поступить в соответствии с правилами.

Наконец, третьим использованным методом стал метод тренингов с элементами метода составления сценариев.

Согласно классификации тренингов по Брислину, для реализации эксперимента мы использовали комплекс тренингов: тренинг самосознания, поведенческий тренинг, тренинг атрибуции, когнитивный тренинг, ситуативный тренинг [147].

По мнению большинства ученых, тренинг является эффективным методом формирования межкультурной компетентности (А. П. Садохин, Ю. Рот, Г. Коптельцева и др.).

В связи с тем, что неизвестной переменной при педагогическом эксперименте являются специфические компоненты ключевых компетенций для ОУР, основывающиеся на моделировании, прогнозировании ситуаций в будущем, мы использовали метод сценариев как усиливающий формирование межкультурной компетентности в контексте быстроменяющихся условий.

Сценарий – это предполагаемая картина будущих событий с возможными вариантами развития, создаваемая с целью их дальнейшего анализа и выбора реальных и благоприятных решений [107].

Изложив общие моменты методологии исследования, мы также должны описать выбор методик оценивания измерения параметров сформированности МК.

В нашем исследовании количественный подход к измерению межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития воплощался в инструментах для самооценки, а качественный реализовывался посредством наблюдения, метода анализа сценариев, метода анализа конкретных ситуаций и техники выбора релевантных образцов поведения. Важно помнить, что при выставлении оценки качественные методы позволяли учесть не только формальные результаты измерения межкультурной компетентности, но и поведение учащегося в учебной и внеучебной ситуации, имитирующей межкультурную коммуникацию, а поскольку развитие межкультурной компетентности зависит от контекста (в нашем случае учитывались компоненты ключевых компетенций для ОУР)

[147, с. 15; 174, с. 59; 161, с. 155], информация о действиях учащегося в ходе выполнения таких заданий имела большое значение.

Проанализировав зарубежные и российские методики в области оценивания межкультурной компетенции, можем сделать вывод, что существует огромное разнообразие инструментов. Например, М. Пейдж выделяет 35 различных инструментов [172, с. 94], однако для российских преподавателей они не все доступны.

Среди традиционных опросников самооценки можно назвать Опросник Межкультурного Развития (IDI) Митчелла Хаммера, Опросник Четырех Ценностных Ориентаций (FVOSAI) Пьера Касса (1982, 1999), Опросник Кросс-культурной Адаптивности (ССАИ) Коллин Келли и Джудит Мэйерс (1999), Опросник Межкультурной Готовности к Работе за Границей (ОАИ) Майкла Такера (1999) и др.

В российской науке вопросы измерения параметров межкультурного общения также активно обсуждаются, разработаны и адаптированы новые методики: Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – тест «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК); адаптация Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Рукавишниковой трех вариантов русскоязычного MBTI (типологии М. Бриггс); методика ИНТОЛ Л. А. Почебут, «Шкала межкультурной сенситивности» О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой и др.

Из вышесказанного следует, что, с одной стороны, чаще всего в основе измерительного материала лежат только один-два параметра, оценивающих компоненты МК, затрудняющих объективную оценку ее уровня. С другой стороны, если измерительный материал и содержит оценивание нескольких параметров, то в нем не учитывается сложная природа МК. Для ее объективного оценивания необходимо включать задания, основанные на активных методах обучения (тренинги, дискуссии, игры, анализ ситуаций). Данные методы, по мнению А. П. Садохина, позволяют погрузиться в ситуации межкультурного общения, тем самым эффективно сформировать навыки преодоления барьеров в ситуации межкультурного взаимодействия.

Для измерения уровня межкультурной компетентности мы обратились к опроснику немецкого исследователя Деборы Шнабель «Тест по измерению межкультурной компетентности» [166, с. 19], совмещающему в себе как тестовые задания, так и анализ ситуации межкультурного общения. Данный опросник позволяет составить максимально точное описание уровня межкультурной компетентности. Межкультурная компетентность понимается как глобальная ориентированность поведения, имеющая многомерную структуру. На базе этого понимания Д. Шнабель был разработан тест для измерения межкультурной компетентности (ТМК), позволяющий с помощью самооценки и оценки ситуации провести дифференцированное измерение МК.

В ее модели измеряются девятнадцать параметров межкультурной компетентности, относящихся к шести различным сферам (Приложение А): *коммуникация* (гибкость, способность к сопереживанию, точность, смена перспективы), *обучение / поиск информации* (готовность к обучению, целенаправленный сбор информации, обращение с критикой, готовность к применению иностранного языка), *социальное взаимодействие* (создание доверительного отношения, интеграция в группах, создание профессиональной сети, умение завязывать и поддерживать знакомства), *культурное самопознание* (осознание собственной культурной идентичности, рефлексия собственной культуры), *создание синергии* (посредничество между различными интересами, способность к продуктивному сотрудничеству), *личный менеджмент* (стратегическое решение проблем, целевая направленность, управление стрессами). Таким образом, тест измеряет гибкие способности, которые помогают выстраивать успешно межкультурный диалог [149, с. 21]. Важным для исследования представляется наблюдение о том, что данные сферы тематически также сопоставимы с компонентами ОУР, что дает возможность использовать данный инструмент как наиболее подходящий и учитывающий контекст ОУР.

Данный вид опросника является уникальной возможностью совместить различные методы измерения МК, наиболее точно спрогнозировать отклонения и скорректировать имеющиеся недостатки в формировании конкретных навыков.

Нужно заметить, что Тест ТМК был опробован в разных культурах, переведен на португальский и английский языки, был проведен и выборочный международный опрос. По словам экспертов, для каждой шкалы отдельно и для всей методики в целом были осуществлены множественные расчеты на бразильской и немецкой выборках. Например, чтобы проверить соответствие данных факторов теории межкультурной компетентности, применялся конфирматорный факторный анализ (CFA) [1, с. 112].

Также авторами был сделан вывод, что показатели внутренней согласованности теста имеют очень высокую надежность по шкале Кронбаха $\alpha=95$. Отдельные шкалы достигают от 61 до 82. Отличительная особенность данной методики заключается в ее апробации на базе двух разных культур (западная и латиноамериканская), что может указывать на культурно-универсальный потенциал данного инструмента. Данные выводы позволили нам использовать диагностику ТМК для измерения уровня сформированности межкультурной компетентности российских, китайских и монгольских студентов.

В рамках гранта РФФИ 17-36-00036-ОГН ОГН-МОЛ-А1 «Модели межкультурного взаимодействия студенческой молодежи в российских регионах» для адаптации опросника Деборы Шнабель по измерению компонентов межкультурной компетентности специалистами-филологами нашего университета он был переведен на русский, китайский и монгольский языки. Переводы на языки осуществлялись профессиональными переводчиками (С. Н. Дармаева – на русский, С. Г. Цыбенова – на китайский, И. Г. Актамов – на монгольский языки). Далее носители языка, переводчики проверяли правильность перевода с родного языка на русский, то есть

использовался метод «обратного перевода», и был еще раз перепроверен носителями языка [56, с. 47].

Для статистической обработки полученных данных были применены критерий нормальности распределения Колмогорова-Смирнова и ранговая корреляция Спирмена. В исследовании приняли участие 150 российских, 150 монгольских и 130 китайских студентов, обучающихся на 1-2 курсах высших учебных заведений городов Улан-Удэ, Улан-Батор и Маньчжурия. Это нам позволило выявить основную тенденцию в ответах на вопросы студентов трех стран.

В рамках диссертационного исследования педагогический эксперимент проводился в трех группах в естественных условиях. Констатирующий эксперимент заключался в диагностике уровня межкультурной компетентности среди трех групп студентов: российские (n=10), китайские (n=10) и монгольские студенты (n=10). Возраст: 18-24 года. Прежде чем представить результаты входной диагностики, мы синхронизировали блоки данного опросника с моделью МК, взятой за основу исследования, состоящей из 4 крупных компонентов.

Ниже приведена Таблица 8, представляющая собой соотношение компонентов межкультурной компетентности с блоками многофакторной диагностики Д. Шнабель, оценивающими их. При соотношении мы опирались на содержательную составляющую описания компонентов МК в контексте ОУР (МКОУР).

Таблица 8

Компоненты МКОУР	Параметры компонентов	Блоки
Аффективный	Ясность в коммуникации.	1
	Гибкость в коммуникации.	2
	Открытость (смена перспективы в коммуникации).	3

Компоненты МКОУР	Параметры компонентов	Блоки
Когнитивный	Целенаправленный поиск информации (целенаправленный поиск соответствующей информации о чужой стране / чужой культуре с целью приобретения информации, необходимой для правильного коммуникативного поведения)	7
	Готовность к обучению (открытость к новому опыту и готовность инвестировать время для изучения нового)	8
	Готовность к применению иностранного языка (коммуникант в состоянии применить ИЯ и не стыдится говорить на нем; способность даже при скудном знании ИЯ овладеть ситуацией)	9
	Целеполагание (способность ставить четкие цели и достигать их)	12
	Стратегическое решение проблем (способность распознать проблему и найти структурированный подход к ее решению)	13
Поведенческий (внутренний результат)	Сопереживание коммуникации (поставить себя на место другого человека, чтобы осмыслить его эмоциональный мир, а также сенсбилизация вербального и невербального)	4
	Создание условий для продуктивного сотрудничества (способность распознать и устранить недопонимания, а также эффективная работа с различными подходами в командной работе)	5
	Рефлексия собственной культуры (человек рефлексировывает собственную культурную идентичность интенсивно и постоянно)	10
	Осознание собственной культуры (осознание собственной культурной идентичности: человек четко осознает свою культурную идентичность)	11
Поведенческий (внешний результат)	Посредничество между разными интересами (способность содействовать со сторонами, имеющими различные интересы, и способность достигать максимальной выгоды из возможных путей решения задач)	6

Компоненты МКОУР	Параметры компонентов	Блоки
	Построение проф. сетей (способность сознательно строить сеть из людей с целью удовлетворения возникающих потребностей и достижения целей)	14
	Создание доверительных отношений (способность быстро выстраивать доверительные отношения с незнакомыми людьми)	15
	Интеграция в группе (способность легко интегрироваться в устоявшуюся группу и успешно взаимодействовать в различных системах)	16
	Создание и поддержание контактов (способность завязывать контакты и поддерживать их)	17

Таким образом, целесообразно представить результаты входного тестирования, упорядоченные в соответствии с разработанными нами компонентами модели МК в контексте образования для устойчивого развития. Они приведены в Таблице 9.

Таблица 9

Входная диагностика уровня сформированности межкультурной компетентности российских, китайских и монгольских студентов.

Компоненты МКОУР	Блоки	Российские (%)	Китайские (%)	Монгольские (%)
Аффективный	1	74,58	72,92	76,67
	2	73,33	75,83	77,92
	3	71,11	71,67	72,22
Когнитивный	7	77,78	73,33	83,89
	8	73,00	72,00	77,33
	9	49,58	50,42	51,67
	12	80,67	73,33	81,33
	13	82,92	70,42	78,75
Поведенческий (внутренний результат)	4	69,76	74,29	77,38
	5	50,33	61,33	63,67
	10	67,50	74,17	71,94
	11	73,67	73,00	76,33

Компоненты МКОУР	Блоки	Российские (%)	Китайские (%)	Монгольские (%)
Поведенческий (внешний результат)	6	69,67	65,33	64,33
	14	50,42	66,67	70,42
	15	51,67	48,33	52,78
	16	54,44	52,78	55,00
	17	49,67	48,67	50,67

Уровни подразделяются на базовый – 0-24 %, средний – 25-49 %, продвинутый – 50-74 %, превосходный – 75-100 %, результаты которых отражены в каждом из перечисленных компонентах МКОУР.

Наиболее ясно нами отражены данные на Рисунке 3 в виде графика «Средний показатель уровня сформированности межкультурной компетентности студентов Монголии, КНР, России»

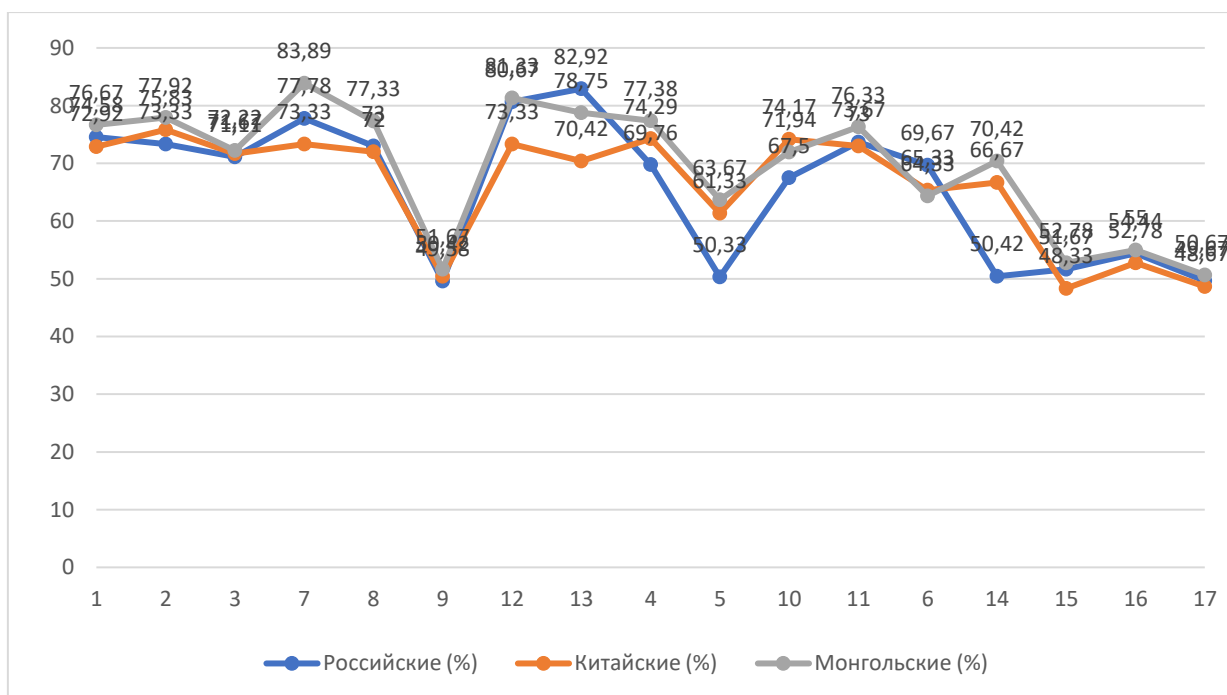


Рисунок 3

Средний показатель уровня сформированности межкультурной компетентности студентов Монголии, КНР, России

Анализируя данные, можно сделать вывод, что уровень МК в группах характеризуется как продвинутый или превосходный, что является доказательством особенных условий поликультурного региона, граничащего

с Монголией и частично с КНР, которые предполагают успешную межкультурную коммуникацию между представителями разных культур в различных сферах общения: бытовой, учебной, частично профессиональной. Вместе с тем на графике четко отражены западающие блоки МК: в сфере «Создание синергии» в блоке 5 «Создание условий для продуктивного сотрудничества» (способность распознать и устранить недопонимания, а также эффективная работа с различными подходами в командной работе); в сфере «Обучение / поиск информации» в блоке 9 «Готовность к применению иностранного языка» (коммуникант в состоянии применить ИЯ и не стыдится говорить на нем, способность даже при скудном знании ИЯ овладеть ситуацией), в сфере «Социальная интеракция» в блоке 14 «Построение профессиональных сетей» (способность сознательно строить сеть из людей с целью удовлетворения возникающих потребностей и достижения целей), блоке 15 «Создание доверительных отношений» (способность быстро выстраивать доверительные отношения с незнакомыми людьми), блоке 16 «Интеграция в группе» (легкое внедрение: способность легко интегрироваться в устоявшуюся группу и успешно взаимодействовать в различных системах) и блоке 17 «Создание и поддержание контактов» (способность завязывать контакты и поддерживать их).

В связи с этим в ходе формирующего эксперимента мы сделали акцент на блоки, показавшие наименее высокий результат. В проанализированных нами работах экспертов в области межкультурной дидактики мы обнаружили существование единой методологической точки зрения, выражающейся в том, что в рамках одного исследования не является возможным анализ и измерение динамики изменения всех компонентов МК, содержащихся в имеющихся моделях. Учитывая сложную и многогранную природу межкультурной компетенции и цели конкретного исследования, для оценивания межкультурной компетенции в определенный временной промежуток ученые рекомендуют сделать акцент только на нескольких ее аспектах [150, с. 481]. По этой причине после проведения входной диагностики был совершен выбор

в пользу определенных компонентов межкультурной компетентности в контексте ОУР, которые будут глубоко анализироваться [162, с. 281]. Результаты входной диагностики позволили выявить компоненты МК и сфер межкультурной компетентности в контексте ОУР, анализ измерения уровня сформированности которых, прежде всего, проводится нами в ходе экспериментального исследования: когнитивный компонент МК в сфере «Обучение / поиск информации», поведенческий, внутренний результат – сфера «Создание синергии» и поведенческий, внешний результат – сфера «Социальная интеракция».

Нужно заметить, что анализ результатов опроса монгольских, китайских и российских студентов, проведенный в рамках гранта РФФИ по методике ТМК, показал те же блоки, указывающие на недостаточную сформированность уровня межкультурной компетентности, что еще раз подтверждает устойчивость выбранного нами опросника.

Если проанализировать «западающие» блоки межкультурной компетентности, то они непосредственно касаются социального взаимодействия.

Например, наблюдается взаимосвязь блоков в сферах «Обучение / поиск информации» и «Социальная интеракция». Внутри них прослеживается логика результатов: если студенты разных культур испытывают трудности в социальной интеракции, то и начать диалог на иностранном языке, и построить профессиональные связи также представляется сложным. Для повышения уровня готовности применять иностранный язык необходимо сначала повысить уровень социальной интеракции, а именно: усилить способы интеграции в группе при взаимодействии разных культур.

Социальное взаимодействие представляет собой систему взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов [129, с. 243]. Данное понятие схоже с понятием «социальное действие», являющимся

источником формирования социальных связей. В качестве способа осуществления социальных связей и отношений в социальном взаимодействии предполагается наличие самого процесса взаимодействия, не менее двух субъектов, а также условий и факторов его реализации. В рамках процесса взаимодействия происходит становление и развитие личности, социальной системы, изменение их в социальной структуре общества и т. п. [21, с. 531].

Собственные наблюдения и специальные исследования ученых в этом вопросе показали, что социальное взаимодействие подразумевает передачу действия от одного социального фактора другому, получение и реакцию на него в виде ответного действия, а также возобновление действий социальных факторов. Таким образом, являясь социально значимым для участников, предполагает их активное взаимодействие в будущем в силу наличия в нем особой каузальности – социального отношения. Необходимо отметить, что формирование социального отношения является важным этапом в процессе взаимодействия людей, результатом их прошлых взаимодействий, получивших устойчивую социальную форму. В противоположность ему социальные взаимодействия – это не «застывшие» социальные формы, а «живые» социальные практики людей, которые направлены, обусловлены, структурированы, регламентированы социальными отношениями, и в то же время могут воздействовать на данные социальные формы и изменять их. Для нашего исследования необходимо понимать, что социальное взаимодействие при межкультурном общении в контексте образования для устойчивого развития имеет объективную и субъективную стороны:

Субъективная сторона (внутренняя) – сознательное отношение индивидов друг к другу в процессе межкультурного взаимодействия, основанное на взаимных ожиданиях.

Объективная сторона (внешняя) – экономические, экологические и социальные факторы, независимые от взаимодействующих, но влияющие на них.

Именно 2 стороны социальной интеракции (социальное взаимодействие) являются важной частью коммуникации, в том числе межкультурной, при которой определенным образом общество оценивает действия человека и отражает ценностный компонент взаимодействия. Одно из определений социальной интеракции дает М. Б. Маринов: «Интеракция – динамическое взаимодействие и соотношение между двумя и более переменными, когда величина одной переменной влияет на величину других переменных. Интеракция социальная – процесс, при котором индивиды и группы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответные реакции [186, с. 62]. Определение указывает на то, что на успешность социального взаимодействия оказывают влияние сформированные качества личности, установки (внутренний результат) и умение управлять данными качествами в зависимости от социального, культурного контекста (внешний результат).

В контексте образования для устойчивого развития задача при формировании МК состоит в укреплении человеческого и социального капитала: с одной стороны, создать устойчивые внутренние ориентиры личности, а именно позитивные установки к другой культуре, принятие наличия другого мировоззрения, рефлексия своей и чужой культуры, с другой стороны, быть эффективным в ситуациях межкультурного общения посредством качественного анализа внешних экономических, экологических и социальных факторов действительности, которые можно усилить при помощи ключевых компетенций для ОУР, а именно действовать в ситуации неопределенности посредством критического и системного мышления, а также умения прогнозировать ситуации межкультурного общения.

Таким образом, исходя из результатов входной диагностики, формирование МК студентов в контексте ОУР в нашем исследовании ориентировано на усиление уровня МК в праксеологическом (поведенческом) компоненте как внешнем и внутреннем результате личности и частично в когнитивном.

§2.2. Технологии реализации социально-педагогической модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития

В данном параграфе будет подробнее рассмотрена технология реализации модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития, разработанная нами в соответствии с выделенным нами комплексом педагогических условий.

Для достоверности результатов использовались как количественные, так и качественные методы в процессе обучения. При оценивании компонентов МК в контексте ОУР для дальнейшего исследования мы придерживались триангуляции методов, при которой для каждого выделенного нами компонента были выбраны несколько методов. Схематично они представлены в Таблице 10.

Таблица 10

Оценивание модели формирования МК студентов в контексте образования для устойчивого развития

Компоненты	Структура педагогического процесса	Методы
Входная диагностика	МКОУР	Диагностика (Блок 1-17)
Аффективный	Модуль 1	Диагностика (Блок 1-3) Анкетирование
Когнитивный	Модуль 1	Диагностика (Блок 7-9, 12-13) Hotlist
Поведенческий (внутренний результат)	Модуль 1	Диагностика (Блок 4,5,10-11) Кейс-стади Анализ учебных текстов
Поведенческий (внешний результат)	Модуль 1	Диагностика (Блок 6, 14-17) Межкультурный тренинг Структурированное наблюдение
Промежуточный контроль		Шкалы «Уровень тревожности», «Готовность к взаимодействию»
Поведенческий (внутренний результат)	Модуль 2	Диагностика (Блок 4, 5, 10-11) Подготовка к составлению сценария (упражнения на цикл Д. А. Колба, этап 1-2) Наблюдение

Компоненты	Структура педагогического процесса	Методы
Поведенческий (внешний результат)	Модуль 2	Диагностика (Блок 6, 14-17) Разработка сценариев (упражнения на цикл Д. А. Колба, этап 3-4) Презентация проектов среди 3 групп
Выходная диагностика	МКОУР	Диагностика (Блок 1-17)

Был выбран линейный педагогический процесс в естественных условиях в рамках учебной и внеучебной деятельности, проведена входная диагностика уровня МКОУР, Модуль 1 (акцент на межкультурное содержание) направлен на усиление уровня МК по западающим блокам (Блок 5, 9, 14-17), в ходе него был сделан акцент на укрепление всех четырех компонентов МКОУР, педагогический срез, с помощью которого оценивались важный для внутреннего результата личности «уровень тревожности» и внешнего результата – «готовность к взаимодействию»; Модуль 2 (акцент на ключевые компетенции для ОУР) ориентирован на совершенствование поведенческого (внутреннего и внешнего результатов) компонента МКОУР в выделенных нами для анализа Блоках 5, 14-17. Итоговый срез по оценке уровня сформированности межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития для чистоты эксперимента проводился посредством предэкспериментального опросника.

При реализации модели МКОУР нами были отобраны педагогические технологии, помогающие наиболее эффективно проверить комплекс педагогических условий, способствующих успешному формированию межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития.

В рамках нашего исследования считаем необходимым обратить внимание на противоречия в понимании и употреблении понятия «педагогическая технология»: составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов); законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности,

надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения (В. В. Сериков); организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев); упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса (В. А. Сластенин); описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков); системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО); содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько); продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов) [104, с. 15].

В качестве метода организации и управления педагогическим процессом педагогическую технологию можно найти в работах Я. А. Коменского. Его основной посыл заключался в поиске особого порядка обучения, гарантированно приводящего к положительным результатам. Он отмечал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели» [49, с. 130].

Анализ вышеприведенных определений дает основание для выделения четырех базовых признаков технологии: важна деятельность, деятельность преподавателя и обучающихся; деятельность обязательно строится на педагогических законах и закономерностях; учебная (в рамках нашего исследования и внеучебная) деятельность предварительно тщательно проектируется; дает гарантированно высокий результат.

Об основных признаках / характеристиках технологии обучения как процедуры деятельности пишет Г. Е. Муравьева. Проведя анализ литературы, она выделяет следующее: проектируемость, целенаправленность, целостность, направленность на результат, планируемость, высокая эффективность, системность, надежность, гарантированность результатов, научная обоснованность, законосообразность [38, с. 14].

Другие признаки педагогической технологии отметил В. В. Юдин: наличие критериев достижения результата, пошаговая и формализованная структура деятельности субъектов обучения, которая определяет переносимость и повторяемость опыта, а также четкость и определенность в фиксации результата.

Важными для проверки комплекса педагогических условия являются критерии технологичности деятельности преподавателя при реализации педагогической технологии. Мы обращаем внимание на выделенные В. А. Сластениным критерии:

- Диагностично заданная цель, которая подразумевает корректно измеримые понятия, операции, деятельность, освоенные учащимися, как ожидаемый результат обучения и способы его диагностики. При проектировании обучения нами была сформулирована цель межкультурного обучения в контексте образования для устойчивого развития, выстроена логика обучения и отобраны соответствующие методы, а также выбрана соответствующая диагностика по теме нашего исследования.

- Изучаемое содержание рассматривается как система познавательных и практических задач с ориентирами и способами их решения. Указанное требование подразумевает изменение содержания изучаемого материала, переструктурирование его в виде определенных блоков, частей, включающих в себя познавательную задачу, способы ее решения и собственно решение. Данный пункт активно реализовывался на протяжении всего этапа обучения, так как каждый модуль содержал в себе задания на решение проблемных

ситуаций в области как межкультурного образования, так и образования для устойчивого развития.

- Достаточно жесткая логика этапов усвоения материала. Логика обучения основывается на проанализированной нами теоретической части психолого-педагогической характеристики межкультурной компетентности и конструировании внутри исследования модели формирования межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития.

- Адекватная предыдущим параметрам система способов взаимодействия на каждом этапе участников учебного процесса друг с другом, что заключается в определении системы методов и приемов деятельности учителя и учащихся на каждом этапе занятия.

- Личностно-мотивированное обеспечение деятельности учителя и ученика (свободный выбор, креативность, жизненный и профессиональный смысл). Для реализации современной образовательной парадигмы необходимо ставить ученика в процессе обучения в ситуацию выбора с целью возможности развития творческих способностей, а также удовлетворения жизненных запросов учащихся. Кроме того, учитель также обладает свободой в выборе технологического способа обучения, построении своей профессиональной деятельности в соответствии с собственным видением учебной ситуации.

- Возможность отступления от принятых алгоритмов деятельности учителя. С одной стороны, в этом случае технология обучения характеризуется четкой последовательностью действий (алгоритмом); с другой стороны, предполагается определенная свобода, вариативность в соответствии с изменяющимися условиями обучения. Данная мысль подчеркивает возможность сосуществования гибких, мягких моделей обучения с традиционными при реализации педагогических технологий.

- Применение в учебном процессе современных средств и способов представления информации. Данный критерий указывает не только на прогрессивный характер деятельности современного педагога,

закрывающийся в использовании, в частности, компьютеров, сети Интернет в учебном процессе, но и отбор качества информации, актуальной в мировом информационном пространстве [87, с. 137-139].

При реализации социально-педагогической модели формирования МК студентов в контексте образования для устойчивого развития нами были выбраны компоненты следующих технологий, отвечающие основной цели исследования в области межкультурного диалога и ОУР:

Компьютерные технологии (Г. К. Селевко). Поиск информации современными обучающимися по технологии hotlist, который помогает активизировать и систематизировать самостоятельную работу студентов, укрепить когнитивный компонент в формировании межкультурной компетентности. По специально отобранным нами ссылкам студенты могли быстрее и качественнее подготовиться усвоить понятия межкультурной коммуникации и образования для устойчивого развития. Выбранные нами ссылки и сайты по межкультурной коммуникации и ОУР, демонстрирующие типовые сложности при коммуникации на иностранном языке и объясняющие психологические реакции / состояния при скудном его знании, мотивируют обучающихся изучать иностранные языки. Такой системный подход к обработке информации формирует уверенность обучающихся в межкультурной коммуникации и создает фундамент для комфортного вступления в коммуникацию на иностранном языке.

Не менее важным компонентом для реализации построенной нами модели выступает технология «Диалог культур» В. С. Библера и С. Ю. Курганова. Данная технология базируется на идеях М. М. Бахтина «о культуре как диалоге», «внутренней речи» Л. С. Выготского и положениях «философской логики культуры» В. С. Библера. Этот подход применялся нами при работе над поведенческим (внутренний и внешний результат) компонентом МКОУР: при анализе поведения представителей разных культур, представленных в учебных текстах, студенты сопоставляли свое «Я» при столкновении с другим. Именно это новое

понимание себя наиболее эффективно способствует построению диалога с представителями другой культуры. Под диалогом понимается двусторонняя информационная смысловая связь, которая является главной составляющей процесса обучения. Диалогичность также является важной характерной чертой как межкультурного обучения, так и базовых принципов образования для устойчивого развития.

Эффективность комплекса педагогических условий обусловлена реализацией модели формирования МК в контексте образования для устойчивого развития, основанной на гуманитаризации и экологизации образования: единстве человека и природы.

По мнению А. В. Козырева, речь идет не только о процессе самоопределения человека в окружающем мире, но и о процессе определения в этом мире или образовании (понимаемом, прежде всего, как развитие) другого человека.

Н. В. Наливайко и В. И. Паршиков понимают гуманитарность (образованность человека) «не только как сумму определенных знаний и умений, получаемых человеком, и не столько знания (в том числе знания о самом человеке), гуманитарность – это степень действительного самоопределения человека в культуре» [74, с. 116].

Экологизация образования предполагает экологизацию сознания, деятельности. По мнению Г. С. Смирнова, экологизация сознания является, прежде всего, изменением направленности сознания, ориентацией его на более адекватное отражение состояния внешней среды и соответственно ценностных установок в потребностях и деятельности человека.

Данный подход обеспечивает соблюдение условия межпредметности в реализации модели формирования МК в контексте ОУР, так как основывается на понимании необходимости синтеза гуманитарных и естественнонаучных концепций. Содержательные линии ОУР обеспечили соединение тем разных дисциплин при рассмотрении задач межкультурного общения. Например, тема мусора, загрязнения окружающей среды предполагает решения данной

проблемы с точки зрения экономики, и экологии, и учета статистических показателей.

Целью Модуля 1 являлось укрепление четырех компонентов МКОУР посредством тем и методов межкультурного образования, в основе которого лежит формирование межкультурной компетентности, рассматриваемой нами как минимальная граница устойчивости личности, обеспечивающей прочный базис для формирования ключевых компетенций для ОУР при межкультурном взаимодействии.

Процесс адаптации в российском вузе иностранных студентов является важным фактором их успешного обучения. Именно поэтому, для наиболее эффективного конструирования содержания аффективного компонента, мы провели анкетирование иностранных студентов, обучающихся в вузах г. Улан-Удэ (Приложение В). Анкетирование позволило нам выяснить существующие стереотипы у иностранных учащихся о России и россиянах, выявить аксиологические ориентации по отношению как к своей, так и к другим культурам, национальностям; обозначить вопросы, посвященные проблемам межкультурной коммуникации, сравнить образ жизни студентов разных культур и стран и др. Возраст обучающихся: от 18 до 22 лет. С целью получения адекватных ответов анкета была переведена на монгольский и китайский языки [26, с. 39].

По результатам опроса можно выделить следующие тенденции:

93 % обучающихся считают, что отношения между представителями разных национальностей Китая складываются доброжелательно, такую же оценку дали обучающиеся отношению китайских учащихся к представителям других национальностей, что составило 85 % от общего количества. Такие высокие показатели, на первый взгляд, можно расценивать как наличие благоприятной среды для построения межкультурной коммуникации.

В то же время в вопросе о значении национальности человека и о зависимости характера от национальности китайские учащиеся указали на важность для них национальной составляющей: 66,7 % ответили, что

национальность во многом определяет личные качества и только 26,6 % отметили степень важности личных качеств человека, не зависящих от национальности. Такое понимание межкультурной коммуникации может говорить о стереотипном восприятии людей из других культур и не вписывается в контекст образования для устойчивого развития.

60 % монгольских студентов отмечают доброжелательные отношения между представителями разных национальностей Монголии, 16,4 % оценивают отношения как нейтральные. Показатель отзывчивости в отношении к другим культурам высокий и составляет 87,5 %.

В отличие от китайских студентов в вопросе о взаимозависимости характера и национальности монгольские обучающиеся разделились в процентном соотношении на половину: 52,5 % – да, национальность во многом определяет личные качества, 47,5 % – нет, личные качества важнее национальности.

Мотивы китайских учащихся, изучающих русский язык, складываются по трем параметрам: работа в России (20 %); интерес к русскому языку и русской культуре (53 %) и хорошие политические отношения между Китаем и Россией (26,6 %).

Среди монгольских обучающихся можно выделить 4 показателя: желание учиться в России и получать высшее образование – 60 %; нравится русский язык, хочу познакомиться с культурой России – 3 %; хочу хорошо говорить по-русски – 13,3 %, это важно для моей будущей профессии – 23,3 %. Большинство выделенных монгольскими и китайскими студентами параметров совпадают, но нужно сказать, что для китайских обучающихся важен сам факт работы в России, в то время как для монгольских – обучение в российском вузе.

Кроме того, в вопросе о самооценке и оценке иностранными обучающимися российских студентов опрашиваемые выделяют как положительные стороны русской культуры / русского характера (русские вежливые, романтические, серьезные, красивые, добрые, честные), так и

отрицательные (любят пить пиво, женщины курят, водка). Соотношение положительного отношения к отрицательному составило 55 % на 45 %.

По мнению китайских студентов, для российских студентов экзамены не важны (10 %), у них много времени, чтобы развиваться творчески и физически (15 %), малорезультативные (15 %), в то время как студенты из Китая более серьезные, консервативные и трудолюбивые (30 %). Таким образом, китайские студенты подчеркивают свое стремление к высокооплачиваемой работе, к рыночной конкуренции и противопоставляют себя российским студентам, которых характеризуют как «свободные, добрые, вежливые». При внешне положительных характеристиках российские студенты не воспринимаются сильными конкурентами при получении нового места работы. Монгольские обучающиеся выделяют в качестве отрицательных черт российских студентов по сравнению с монгольскими: неактивные (12,5 %), немодные (7,5 %), отмечая, однако, также гостеприимство (32,5 %), доброжелательность (35 %) и доброту (37,5 %), при этом выделяя свою «ленивость» – 20 %.

В заключение можно сказать, что, несмотря на количественное преобладание положительных оценок по отношению к российской культуре, можно выделить ряд важных проблем, которые негативно влияют на успешную межкультурную коммуникацию: достаточно критичное отношение со стороны китайских обучающихся к своим сверстникам из России, низкая заинтересованность в изучении русской культуры и представление о неконкурентоспособности российских студентов в современном мире [26, с. 39].

Данные опроса могут являться показателем неполноценного уровня сформированности положительных установок при межкультурной коммуникации, что может служить качественным ориентиром при реализации нашей социально-педагогической модели. На наш взгляд, межкультурную коммуникацию нужно рассматривать как «фундаментальное принятие людей» [204], в котором главное место занимает не различие, а разнообразие.

Для формирования у обучающихся когнитивного компонента в области межкультурной коммуникации и образования для устойчивого развития нами применяется hotlist, который выступает как «проникающая» технология по отдельным темам. Hotlist, «полезный список», представляет собой «список по теме»: каталог сайтов, которые подходят под данную тему [114, с. 4]. Это помогает студентам быстро находить информацию и отделять главное от второстепенного, учиться подвергать анализу сложные системы, тем самым работать над развитием системного мышления. В Приложении Б нами был сформирован hotlist по темам курса, то есть список ссылок на текстовые учебные интернет-ресурсы по проблемам межкультурного взаимодействия и идей устойчивого развития. Кроме того, мы подобрали ссылки и сайты, мотивирующие обучающихся изучать иностранные языки, демонстрирующие типовые сложности при коммуникации на иностранном языке и объясняющие психологические реакции / состояния при скудном его знании. Такой системный подход к обработке информации формирует уверенность обучающихся в межкультурной коммуникации и создает фундамент для комфортного вступления в коммуникацию на иностранном языке. С помощью Интернета учащиеся могут свободно перемещаться по информационному пространству, самостоятельно выбирать и обрабатывать информацию, кроме того, «в Сети находится много точек соприкосновения различных дисциплин и предметов» [120, с. 137].

По мнению отечественных ученых П. В. Сысоева и М. Н. Евстигнеева, учебные интернет-ресурсы представлены различными текстовыми, аудио- и иллюстративными материалами, которые отвечают основным методическим и дидактическим принципам (наглядности, посильности, коммуникативной направленности и т. д.) и могут быть применены для учебных целей в процессе обучения иностранным языкам [113, с. 142]. Как преподаватели, так и студенты могут подобрать и интересные, и полезные сайты по той или иной теме и поместить их на отдельной веб-странице. Полезный список можно

дополнять, обновлять и использовать для работы над другими веб-проектами [120, с. 138].

Работа над поведенческим (внутренний результат) компонентом МКОУР представляла собой упражнения на рефлексии межкультурного взаимодействия, помогающие сформировать собственную обоснованную систему координат, распознать и устранить недопонимания межкультурного общения.

Студенты должны былиделиться на группы и выписать все негативные высказывания, которые они допускают в речи или в мысли. Анализ ответов выявил высказывания, касающиеся как личного общения, так и поведения в обществе. В Таблице 11 приведены пересекающиеся мнения друг о друге.

Таблица 11

Россия	Китай	Монголия
Хамят, грубо выражаются.	Китайцы очень громко разговаривают в трамвае.	Часто опаздывают.
Ленивые.	Чавкают во время еды.	Говорят «завтра» и не делают.
Жалуются на плохую жизнь.	Кидают постоянно мусор на землю.	Пахнут мясом.
Надеются на авось.	Не держат слово.	Ленивые.
Не умеют планировать.	Иногда делают вид, что не знают русский язык.	Недисциплинированные.
Слишком быстро сближают дистанцию.	Думают, что в России все можно купить за деньги.	Своевольные. Не соблюдают правила дорожного движения.
Важно «пыль в глаза пустить».	Уважают и слушаются, только если ты начальник.	Создают очередь в магазине. Один монгол занял, значит, будешь стоять час.
Женщины сильно красятся.	Не хотят изучать русский и русскую культуру.	
	Спрашивают, сколько ты получаешь.	
	Обособленные.	
	Длинные ногти у мужчин.	

Перечисленные высказывания мешают обучающимся выстраивать коммуникацию в личном общении и, как результат, в профессиональной деятельности.

С целью перекодирования негативной информации мы со студентами анализировали научно-популярные тексты, объясняющие поведение представителей разных культур. Тексты представлены в Приложении Г. После изучения текста студенты должны были ответить на вопросы:

Какое негативное высказывание представлено в тексте?

Совпадает ли оно с Вашим представлением?

Как информация в тексте может повлиять на отношение к представителям других культур?

Данный тип задания направлен на развитие критического мышления, вырабатывает способность смотреть на общение с учетом культурных особенностей представителей культур, допускать «свое несовершенство», работать в команде, обсуждая острые вопросы, и отработать механизм перекодирования негативной установки в позитивную.

На наш взгляд, целесообразно обратиться также к методу case-study (анализа конкретных ситуаций), в основе которого лежит методическая технология активного проблемно-ситуационного анализа. Данный метод способствует формированию межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития, так как он направлен на тренировку умений анализировать и прогнозировать развитие проблемной межкультурной ситуации, возникающей в ходе конкретного межкультурного общения, и предложить практическое решение для изменения анализируемой ситуации в лучшую сторону на основе оценки ситуации неопределенности и выбора адекватной стратегии общения.

При разработке специальных упражнений по формированию МК в контексте ОУР нами были учтены дидактические характеристики метода case-study: развивающее обучение на основе индивидуальных, групповых и коллективных когнитивных процессов с целью формирования

коммуникативных умений и навыков у обучающихся; коллективные когнитивные действия, которые предполагали обсуждение в группе; исследовательская аналитическая деятельность, учитывающая аналитические операции; формирование умений и навыков разрешения конфликтной ситуации или возникшего непонимания в ходе межкультурной коммуникации; поиск эффективных альтернативных путей решения ситуации; последовательный анализ ситуации с помощью приема погружения в обстоятельства ситуации и последующего обмена мнениями [76, с. 3].

Мы придерживаемся мнения, что кейс-метод в настоящий момент – один из ведущих активных методов обучения, который способствует мировоззренческому осмыслению педагогической, социальной и другой действительности. Благодаря данному методу нам удалось на практике синтезировать принципы межкультурного обучения и ОУР в составленных нами авторских заданиях, так как технология коллективного обучения case-study интегрирует другие технологии. Прежде всего, это технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения, включающие в себя процедуры индивидуального, группового и коллективного развития [88, с. 24].

Важно отметить, что особенности метода обеспечивают эффективное формирование навыков межкультурного общения в интересах устойчивого развития ввиду технологической общности с методами обучения МК и ОУР: плюралистичность истин, сотворчество студента и преподавателя, моделирование конкретной ситуации реальной жизни, развитие системы ценностей, «живой» учебный материал [187].

Важной особенностью метода кейс-стади является его эффективная сочетаемость с различными методами обучения. В Таблице 12 представлены возможности интеграции разных методов при организации работы с кейсом [88, с. 42].

Возможности кейс-метода

Метод, интегрированный в кейс-метод	Характеристика его роли в кейс-методе
Моделирование	Построение модели ситуации.
Системный анализ	Системное представление и анализ ситуации.
Мысленный эксперимент	Способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования.
Методы описания	Создание прецедента, возможности описания ситуации.
Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе ситуации.
Методы классификации	Представление вариантов поведения героев ситуации.
Игровые методы	Представление типологий реакций героев ситуации, альтернативных блоков действий по разным критериям, основаниям.
«Мозговая атака»	Генерирование идей относительно ситуации.
Дискуссия	Обмен мнениями по поводу проблемы и путей ее решения.

С примерами разработанных нами экзаменационных кейсов можно ознакомиться в Приложении Д.

В Таблице 13 представлены результаты контрольных заданий российских, китайских и монгольских студентов, решающих при помощи case-study ситуации межкультурного общения.

Таблица 13

Результаты контрольных заданий российских, китайских и монгольских студентов

	Российские	Китайские	Монгольские
«Отлично» (90-100 %) – студент отмечает все ошибки, допущенные участниками предложенного кейса, дает аргументированное объяснение с опорой на теорию и практику, объясняет, как следовало поступить в том или ином случае.	2	1	1

	Российские	Китайские	Монгольские
«Хорошо» (75-89 %) – студент отмечает от половины до 2/3 ошибок, допущенных участниками предложенного кейса, дает объяснение с опорой на практику, но не приводит теоретического обоснования, объясняет, как следовало поступить в том или ином случае.	5	5	6
«Удовлетворительно» (60-74 %) – студент отмечает от 1/3 до половины ошибок, допущенных участниками предложенного кейса, дает объяснение остальным ошибкам, но не приводит теоретического обоснования, объясняет, как следовало поступить в том или ином случае.	3	4	3
«Неудовлетворительно» (59 % и ниже) – студент отмечает менее 1/3 ошибок, допущенных участниками предложенного кейса, не может дать объяснения остальным ошибкам и объяснить, как следовало поступить в том или ином случае.	–	–	–

Контрольное задание показало, что на оценку «отлично» справились 20 % российских студентов и по 10 % – монгольских и китайских; 60 % монгольских студентов решили данный кейс на оценку «хорошо», и по 50 % у российских и китайских студентов, оценку «удовлетворительно» получили 40 % китайских студентов, 30 % – российские и монгольские. Решение кейса наглядно демонстрирует, что российские и иностранные студенты стали лучше анализировать ситуации межкультурного общения.

Данные показывают, что после выявления негативных установок в аффективном компоненте и проработок при дальнейшем обучении, студенты в целом справились с решением неоднозначных ситуаций межкультурного общения и повысили свой внутренний результат.

Следующий этап Модуля 1 представлял собой работу над поведенческим (внешний результат) компонентом, который был реализован посредством межкультурного тренинга в рамках внеучебной деятельности. А. П. Садохин определяет тренинг «как метод учебных занятий, представляющий собой планомерно осуществляемую программу разнообразных упражнений, с целью формирования и совершенствования умений и навыков в той или иной сфере человеческой деятельности» [96, с. 238]. По определению Е. Кинаст, «межкультурные тренинги являются мероприятиями, предлагающими возможности для межкультурного обучения и способствующими приобретению межкультурной компетенции» [165, с. 182]. Межкультурные тренинги отличаются друг от друга своими целями, содержанием, методами, длительностью, дидактическими целями. Они направлены на формирование межкультурной компетенции, повышающей эффективность межкультурного взаимодействия, являющегося ценным показателем при социальной интеракции.

При практической реализации нашей социально-педагогической модели мы опирались на классификацию межкультурных тренингов А. Томаса и Е. Кинаст, включающую в себя информационные, культурно-ориентированные, ориентированные на понимание тренинги и тренинг взаимодействия [165, с. 186-189].

В качестве промежуточного контроля был проведен межкультурный тренинг взаимодействия с элементами информационного, культурно-ориентированного тренинга и тренинга, направленного на понимание, среди монгольских, китайских и российских студентов на тему «Мое – не мое пространство». Студентам была предоставлена уникальная возможность проанализировать поведение представителей разных культур и развить понимание «другого». В ходе тренинга участниками было продемонстрировано разное восприятие пространства, зависящее от культуры.

В основу тренинга было положено понимание Э. Холла о пространственных потребностях человека, а также о существенных их различиях у представителей разных культур. Автор внедрил в науку термин «проксемика», подразумевавший учение о применении людьми пространства в качестве культурного артефакта, организационной и коммуникативной систем. При проведении нашего межкультурного тренинга особое внимание уделялось зональному пространству между участниками. Нами были измерены различия в пространственных отношениях у монгольских, китайских и российских студентов по следующим параметрам по Э. Холлу: интимная зона (15 – 46 см) – тесные контакты; личная зона (46 см – 1,2 м) – неформальное и дружеское общение без прикосновений; социальная зона (1,2 м – 3,6 м) – коммуникация с коллегами, незнакомыми и малознакомыми людьми и деловые разговоры; общественная зона (более 3,6 м) – общение с находящимися выше по социальной лестнице или официальными лицами, а также с большими аудиториями.

Студенты инсценировали очередь в банкомат в своей стране. При анализе пространственных отношений нами было выявлено, что самое маленькое расстояние (область интимной и личной зоны) демонстрируют представители России и Монголии, в то время как у представителей Китая расстояние в очереди достигает границ социальной зоны. Данный вывод служит важным фактором при построении эффективной коммуникации среди российских, монгольских и китайских студентов. Осознание студентами наличия разных дистанций в образе жизни представителей каждой из культур способствует преодолению негативных установок о них. Так, например, эмпирические знания о том, что представителям Китая более комфортна социальная дистанция, объясняют их неготовность к мгновенному вступлению в более близкий контакт, объятиям.

Вслед за О. Богословской и В. Павловой мы признаем эффективность метода межкультурного тренинга как качественной обучающей технологии в высшей школе. Организуя межкультурный тренинг, мы соблюдали

специфические принципы: принцип активности (проявление инициативы в командной работе); принцип исследовательской, творческой позиции; принцип объективации (осознания) поведения; принцип партнерского (субъект-субъектного) общения (учет психологических особенностей, чувств, эмоций, переживаний всех участников) [10, с. 9].

Нами были рассмотрены современные подходы к качественной и количественной оценке по межкультурному тренингу, которые применяют специалисты в области межкультурной коммуникации (Приложение 3). По мнению К. и У. Стефани, качественный подход состоит из анализа программы тренинга и отчетов-самооценки участников [180, с. 225]. Из перечисленных основных качественных и количественных оценок тренинга У. и К. Стефани мы выбрали следующие:

1. Оценка программы представляет собой *письменный опрос* участников после завершения тренинга. Базовыми считаются следующие вопросы: «Какие части программы тренинга показались Вам наименее полезными и эффективными?», «Какие части программы наиболее сильно повлияли на Вас или были наиболее эффективными, с вашей точки зрения?», «Какие части программы тренинга Вы посоветовали бы изменить и каким образом?».

Опрос нами был проведен анонимно с целью получения открытых и честных ответов. Реализованный нами способ оценки дал возможность определить основные направления для совершенствования программы тренинга. Российские, монгольские и китайские студенты отметили важность вступительной части, которая заключалась в знакомстве друга с другом в игровой форме. Такой подход помог разогреть аудиторию и подготовил ее для более сложных заданий. Студенты с удовольствием выполняли командные задания, однако китайские студенты вели себя сдержаннее в середине тренинга. Китайским студентам больше понравилась часть на рефлексии «Работа с текстом», в отличие от российских и монгольских студентов. Однако 100 % обучающихся оценили тренинг как «очень важный в жизни».

2. По специально разработанной нами схеме мы применяли методику *структурированного наблюдения*. С ее помощью мы отследили изменения в поведении участников тренинга, которые происходили в процессе занятий, а именно, нами была зафиксирована частота случаев разных видов коммуникаций, демонстрации позитивных / негативных эмоций; вопросы, задаваемые участниками, и их ответы в ходе межкультурного тренинга и др. В рамках нашего исследования мы применили шкалу наблюдения, которая отражает эмпатию. Нами была поставлена задача понять, проявляет ли участник тренинга интерес к мотивам и чувствам партнера по коммуникации, замечает ли, какие именно чувства испытывают партнеры по коммуникации в ответ на совершаемые действия, проявляет ли приемлемую ответную реакцию на действия партнера по коммуникации. Проанализировав результаты нашего наблюдения, мы хотели бы отметить, что 7 китайских студентов из 10 слабо обращают внимание на чувства партнеров при ответе (недостаточно выражена невербальная коммуникация) и 6 из 10 недостаточно точно реагируют на ответную реплика партнера. У российских (8 из 10) и монгольских студентов (7 из 10) степень выраженности эмпатии достаточно высока: это проявляется, прежде всего, в способности инициировать общение.

3. *Количественный метод* использовался для измерения уровня тревожности и готовности к взаимодействию, характеризующих способы отношения к представителям других культур. В рамках промежуточного контроля нами был оценен «Уровень тревожности» при взаимодействии или недоверие к представителям иных групп, определяющий субъективный уровень тревоги, дискомфорта и неуверенности обучающихся при контакте с представителями других культур.

Кроме того, мы учли и оценили фактор «Готовности к взаимодействию». По 7-балльной шкале обучающиеся определяли свою степень готовности к взаимодействию с представителями другой культуры в различных социальных ситуациях: приглашение в гости, работа в одной

группе, проведение с ними свободного времени и поддержка их в случае несправедливой критики. Результаты представлены в Таблице 14.

Таблица 14

Оценка тревожности и готовности к взаимодействию

Опросник	Российские	Китайские	Монгольские
Тревожность	89 %	53,5 %	60,7 %
Готовность к взаимодействию	57,1 %	35,7 %	60,7 %

По результатам опроса было выявлено, что больше тревожность проявляли китайские студенты, в то время как российские и монгольские относительно спокойно чувствовали себя при выполнении общих упражнений. Здесь нужно уточнить, что чем ниже процент, тем выше состояние дискомфорта.

Шкала «Готовность к взаимодействию» показала положительные результаты у российских и монгольских студентов, которые чувствовали себя относительно спокойно на тренинге, нейтральные показатели наблюдались у китайских студентов.

По итогам промежуточного среза по Модулю 1 можно сделать вывод, что аффективный, когнитивный и частично поведенческий (внутренний результат) компоненты усилены, однако остается пробел в области социальной интеракции, характеризующий поведенческий (внешний результат) компонент.

Модуль 2 направлен на активное внедрение принципов, ключевых компетенций для ОУР при формировании МК в международном контексте, который невозможен без комплексного учета экологических, экономических и социальных аспектов устойчивого развития.

ОУР является комплексным образованием качественно нового уровня с точки зрения содержания учебных программ, результатов обучения, используемых методик преподавания и условий обучения. При реализации идей ОУР делается акцент не только на изучение климата, проблем нищеты и

моделей устойчивого потребления, но, прежде всего, на создание интерактивной и ориентированной на запросы учащегося учебной среды. Эксперты в области ОУР отмечают главную его особенность: переход от обучения к изучению. В этой связи при формировании ключевых компетенций для ОУР актуальными являются практико-преобразующие методы преподавания, направленные на самостоятельную работу учащегося, индивидуальное и коллективное участие в занятии, проблемно ориентированный меж- и трансдисциплинарный подход к познанию, сочетание формального и неформального обучения. Такие педагогические подходы способствуют развитию ключевых компетенций, необходимых для содействия устойчивому развитию [201, с. 7].

В рамках ОУР педагогика рассматривает студентов как самостоятельных учащихся и подчеркивает активное развитие знаний, а не их простую передачу или пассивное обучение. Предварительные знания учащихся, а также их опыт в социальном контексте являются отправными точками для стимулирования процессов обучения. Подходы, ориентированные на учащихся, требуют от обучающихся отражения на собственных знаниях и процессах обучения для их контроля. В этом проявляется личностно-ориентированный подход.

Вышеизложенное подчеркивает, что при формировании МК в контексте ОУР наиболее эффективно применение метода практико-ориентированного обучения. Данный метод позволяет учащимся быть вовлеченными в практическую деятельность и оценивать свои знания с точки зрения личностного роста и целей обучения. Практико-ориентированное обучение восходит к теории Колба, в основу которой положен цикл эмпирического обучения, включающий следующие этапы: 1) получение конкретного опыта; 2) рефлексивное наблюдение; 3) абстрактная концептуализация с целью теоретического обобщения; 4) применение новых знаний на практике. Такой вид обучения направлен на продуктивное выстраивание взаимосвязи между абстрактными понятиями и личным жизненным опытом обучающегося через

активное усвоение знаний, развитие навыков и умений и уточнение ценностных ориентиров [201, с. 56].

Цикл начинается с личного вовлечения студента в моделирующую конкретную ситуацию (конкретный опыт). Студент размышляет по поводу этого опыта с разных точек зрения, пытается найти его значения (рефлексивное наблюдение). Исходя из результатов рефлексии, студент выводит некоторые логические заключения (абстрактная концептуализация) и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции других людей. Эти выводы и конструкции он проверяет в своих действиях (активное экспериментирование), последние позволяют по-новому подойти к исходному конкретному опыту. Цикл представлен на Рисунке 4.



Рисунок 4

Цикл обучения Д. Колба

Оценка развития компетенции в области ОУР остается серьезной проблемой, еще предстоит многое сделать для практического использования и моделирования компетенций в области устойчивости. Однако сравнение составляющих МК и ключевых компетенций для ОУР показало, что МК может являться прочной базой для развития навыков в условиях неопределенности как в формировании личностных качеств личности, так и в активном ее применении в выстраивании международного диалога. В этом случае работа

над ключевыми компонентами ОУР может повысить уровень МК как важной части проявления внутреннего и внешнего результата личности.

В целях реализации ОУР предлагается рассматривать такие глобальные темы как:

1. Взаимосвязи – в обществе, экономике и природе.
2. Гражданственность, права и ответственность человека.
3. Потребности и права будущих поколений.
4. Разнообразие – культурное, социальное и биологическое.
5. Качество жизни, равноправие и социальная справедливость.
6. Устойчивые изменения – развитие в рамках способности экосистем.
7. Рациональное использование природных ресурсов (включая водные, земельные, минеральные, ископаемое топливо и т. п.).
8. Управление отходами.
9. Изменение климата.
10. Права человека (в том числе равноправие полов и возрастных групп; расовое и культурное разнообразие).
11. Личное и семейное здоровье.
12. Экологические аспекты здоровья (например, качество продуктов питания и питьевой воды, загрязнение среды).
13. Борьба с бедностью.
14. Ответственность на местном и глобальном уровнях.
15. Мировая безопасность и разрешение конфликтов.
16. Развитие городских и сельских территорий.
17. Социальная ответственность корпораций.
18. Будущее – прогнозируемое и непредсказуемое.

В рамках Модуля 2 совместно с обучающимися мы работали над проблемой «Мусор», решение которой может помочь в реализации целей устойчивого развития (ЦУР) 11 «Устойчивые города и населенные пункты» и 12 «Ответственное потребление и производство», основывающихся на межкультурном подходе обучения.

К учебно-познавательным задачам относится формирование знаний и мыслительных навыков, необходимых для лучшего понимания ЦУР и проблем, которые необходимо решить для их достижения. Социально-эмоциональные задачи включают развитие социальных навыков, позволяющих обучающимся взаимодействовать, приходить к согласованному решению и обмениваться информацией в целях достижения ЦУР. Сюда же входит формирование навыков самоанализа, ценностных ориентиров, жизненных установок и устремлений, которые будут способствовать саморазвитию учащихся. Под поведенческими задачами понимается формирование деятельностной компетенции [201, с. 11]. Ниже, в Таблице 15, приведен комплекс задач при реализации обучения в ОУР [201, с. 32, с. 34].

Таблица 15

Задачи при реализации обучения в ОУР

Задачи ОУР	ЦУР 11 «Устойчивые города и населенные пункты»	ЦУР 12 «Ответственное потребление и производство»
Учебно-познавательные	<p>1. Обучаемый понимает основные физические, социальные и психологические потребности человека и способен оценить, насколько эти потребности в настоящее время обеспечиваются в его городе, пригороде и сельском поселении.</p> <p>2. Обучаемый способен оценить и сопоставить устойчивость своего и других населенных пунктов с точки зрения удовлетворения своих потребностей в плане продовольствия, транспорта, электро- и водоснабжения, условий физической безопасности, утилизации отходов, участия в жизни общества, социальных возможностей, образования, наличия зеленых зон и уменьшения опасности бедствий.</p> <p>3. Обучаемый понимает, что особенности наших населенных</p>	<p>1. Обучаемый осознает воздействие, оказываемое образом жизни отдельного человека на стабильность социального и экономического развития, состояние окружающей среды.</p> <p>2. Обучаемый имеет представление о моделях производства и потребления и цепочках создания ценности товара, а также о взаимосвязи производства и потребления (спрос и предложение, токсичные вещества, выбросы CO₂, образование отходов, охрана здоровья, условия труда, нищета и т. д.).</p> <p>3. Обучаемый понимает функции, права и обязанности различных субъектов сферы производства и потребления (СМИ и рекламных агентств, предприятий, муниципальных органов,</p>

Задачи ОУР	ЦУР 11 «Устойчивые города и населенные пункты»	ЦУР 12 «Ответственное потребление и производство»
	<p>пунктов (при уважении их культурного наследия) обусловлены историческими причинами и что дальнейшее совершенствование сложившейся системы требует определенных компромиссов.</p> <p>4. Обучаемый знаком с базовыми принципами устойчивого планирования и строительства, способен находить возможности для того, чтобы сделать свой район более экологически безопасным и приемлемым для всех.</p> <p>5. Обучаемый понимает функциональную роль местных органов власти и значимость управления на основе широкого участия, а также важность учета позиции сторонников устойчивого развития при принятии решений, касающихся планирования и выработки политики в отношении его территории.</p>	<p>законодательства, потребителей и т. д.).</p> <p>4. Обучаемый знаком со стратегиями и практическими подходами, существующими в сфере устойчивого производства и потребления.</p> <p>5. Обучаемый имеет представление о дилеммах / сложностях обеспечения устойчивого потребления и производства, а также о системных изменениях, которые для этого необходимы.</p>
Социально-эмоциональные	<p>1. Обучаемый способен использовать свое влияние для поиска возможных областей взаимодействия общества и власти в вопросах планирования на местах, для привлечения инвестиций в развитие устойчивой инфраструктуры, строительство зданий и парков в своем районе, а также вести дискуссию о преимуществах долгосрочного планирования.</p> <p>2. Обучаемый способен очно и с помощью интернета взаимодействовать с различными группами местной общины и</p>	<p>1. Обучаемый способен вести дискуссию по вопросам актуальности перехода к устойчивым моделям производства и потребления.</p> <p>2. Обучаемый способен поощрять других людей к применению устойчивых методов потребления и производства.</p> <p>3. Обучаемый способен проводить различие между потребностями и желаниями и критически оценивать свое собственное поведение как потребителя с учетом состояния окружающей природы, потребностей других людей,</p>

Задачи ОУР	ЦУР 11 «Устойчивые города и населенные пункты»	ЦУР 12 «Ответственное потребление и производство»
	<p>помогать им в формулировании устойчивой концепции своего будущего.</p> <p>3. Обучаемый способен критически оценить роль своего региона в развитии его идентичности, учитывая при этом объективные природные, социальные и технические факторы, которые воздействовали на формирование этой идентичности и культуры.</p> <p>4. Обучаемый способен увязать субъективные потребности местного населения с потребностями экосистем более высокого уровня, будь то на местном или глобальном уровнях, в интересах устойчивого развития населенных пунктов.</p> <p>5. Обучаемый чувствует ответственность за экологические и социальные последствия своей собственной жизни.</p>	<p>культур, стран и будущих поколений.</p> <p>4. Обучаемый способен представить в своем воображении устойчивый образ жизни.</p> <p>5. Обучаемый как производитель и потребитель товаров и услуг чувствует ответственность за экологические и социальные последствия своего поведения.</p>
Поведенческие	<p>1. Обучаемый способен планировать, осуществлять и критически оценивать практические меры, осуществляемые на местном уровне в интересах устойчивого развития.</p> <p>2. Обучаемый способен участвовать и оказывать воздействие на процесс принятия решений, касающихся своей общины.</p> <p>3. Обучаемый способен выступить против / поддержать решения, касающиеся его общины, а также мобилизовать соответствующее общественное мнение.</p> <p>4. Обучаемый способен</p>	<p>1. Обучаемый способен планировать, осуществлять и критически оценивать практические меры, касающиеся вопросов потребления, на основе существующих критериев устойчивости.</p> <p>2. Обучаемый способен критически оценивать, а также участвовать и оказывать воздействие на процесс принятия решений, касающихся государственных закупок.</p> <p>3. Обучаемый способен содействовать распространению устойчивых моделей производства.</p> <p>4. Обучаемый способен</p>

Задачи ОУР	ЦУР 11 «Устойчивые города и населенные пункты»	ЦУР 12 «Ответственное потребление и производство»
	участвовать в построении безопасной, жизнеспособной, устойчивой и ориентированной на интересы всех своих членов общины. 5. Обучаемый способен содействовать внедрению на местном уровне низкоуглеродных технологий и подходов.	критически оценить свою роль в качестве активного участника рынка. 5. Обучаемый способен аргументированно ставить под сомнение культурологические и социальные аспекты моделей потребления и производства.

В рамках Модуля 2 каждая стадия цикла Колба представляет собой постепенное формирование МК с учетом задач и принципов ОУР.

Задания представляют собой рассмотрение экономических, экологических и социальных аспектов по теме «Мусор» для трех стран, изучаемых студентами каждой группы на примере учебных текстов. Кроме того, рассмотрение в них понятия «мусор» как культурного феномена помогло студентам выяснить причины поведения человека в той или иной стране и, как следствие, наиболее адекватно и конструктивно вступать в межкультурную коммуникацию.

Стадия 1. Конкретный опыт

Студентам нужно было составить список негативных установок, связанных с производством мусора в разных странах и с поведением представителей разных культур, где принцип ОУР «критически оценить существующие и развить смелость для новых перспектив» соотносится с принципом «диалог культур». В результате мы получили следующие ответы, основывающиеся на личном опыте обучающихся (в список вошли наиболее повторяющиеся ответы представителей Китая, Монголии и России):

В Европе всегда чисто.

У нас в России везде очень грязно.

В России китайцы постоянно ужасно плюют на землю.

Китайцы очень неопрятные в личной гигиене.

В России везде валяется мусор.

Следующее задание было посчитать, сколько каждый за день производит мусора.

Стадия 2. Рефлексивное наблюдение

На данной стадии студент оценивает свое действие не только с собственной точки зрения, но и с точки зрения глобального воздействия человека на природу, экономику и общество в разных странах и культурах. Акцент ставится на развитие критического мышления при формировании МК в контексте образования для устойчивого развития. При помощи учебных текстов студенты пробуют объяснить поведение представителей разных культур (Приложение Ж). Принцип познания и учета культурных универсалий на основе учебных текстов помогает активизировать принцип ОУР (признать свои собственные ценности как одну из многих возможностей; критически оценить существующие и развить смелость для новых перспектив).

Стадия 3. Логическое умозаключение

Далее предлагается проанализировать научную статью, в которой делается вывод о мусоре как глобальной проблеме, касающейся всех стран с точки зрения экономики, экологии, личного опыта. Данный этап обучения сконцентрирован на развитии системного мышления в контексте образования для устойчивого развития на основе межкультурного подхода, где междисциплинарные связи необходимы для объективации проблемы.

Мусор – неоднозначное понятие в разных культурах (в России, Китае, Монголии), однако, несмотря на разный уровень понимания проблемы, можно найти альтернативные решения.

Доклад Римскому клубу «Пределы роста» позволил студентам осознать глобальность проблемы потребления и уже на собственном опыте оценить проблему мусора в своей стране. Студенты сделали разные выводы о проблеме мусора для представителей других культур, так как единого решения не существует, необходимо учитывать культуру, экономику, экологию и общественное устройство страны.

Стадия 4. Проверка на своих действиях

Студентам предлагалось презентовать сценарий решения проблемы «Мусор», учитывающий экономические, экологические, культурные, экономические особенности разных стран.

Данная стадия реализуется при помощи метода сценариев, где обучающиеся совместно прогнозируют развитие ситуации и ищут пути решения: принцип ОУР «решать и действовать, несмотря на неопределенность» сочетается с принципом управляемости собственным психологическим состоянием в ситуации межкультурного общения и состоянием неопределенности происходящего в рамках дискуссии между студентами; изучение стратегий взаимодействия помогает презентовать свой сценарий наиболее позитивно при межкультурном общении.

Метод сценариев относится к интерактивным методам (от англ. *interaction* – взаимодействие, воздействие друг на друга). Интерактивное обучение – это: «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»; «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»; «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог или полилог» [112, с. 17].

Так как интерактивное обучение представляет собой специальную форму организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, то предполагается активное взаимодействие участников друг с другом, обмен информацией, совместное решение проблем, моделирование ситуаций, оценивание действия других и своего собственного поведения, погружение в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Необходимо заметить, что одной из ведущих целей является создание комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [22, с. 45].

С целью создания авторского сценария по формированию МК в контексте ОУР считаем необходимо обратиться к истории термина. Изначально (1950-е гг., США) термин «сценарий» в обучении был связан с учебными военными действиями: во время них разрабатывались сценарии стратегических операций и определялись прогнозы. Уже к 1970-м годам данный метод начали использовать в экономике. Именно благодаря использованию этого метода Деннис Медоуз (1972 г.) представил Римскому клубу свой научный доклад «Пределы роста» (The Limits to Growth), содержащий моделирование роста человеческой популяции и истощения природных ресурсов с вытекающими из этого последствиями [184, с. 57]. Сценарий – это предполагаемая картина будущих событий с возможными вариантами развития, с целью их дальнейшего анализа и выбора реальных и благоприятных решений [107]. Метод составления сценария позволяет формировать и одновременно усиливать компетенцию системного мышления (ситуация оценивается с точки зрения разных государств, культур, социально-экономических компонентов, объединяет в себе локальное и глобальное), компетенцию критического мышления (межкультурная ситуация позволяет прочувствовать и осознать «свое» – «чужое» и попробовать оценить объективно), прогностическую компетенцию (межкультурная ситуация рассмотрена в контексте прошлого, настоящего и будущего).

Студентам предлагалось презентовать сценарий решения проблемы «Мусор», учитывающий экономические, экологические, культурные особенности разных стран. После мозгового штурма и дискуссии среди трех групп в рамках внеучебной деятельности был составлен план действий (сценарий), учитывающий триаду межкультурного контекста и соответствующий критерию междисциплинарности. Стадия помогает активизировать прогностическую компетенцию в контексте образования для устойчивого развития при межкультурном взаимодействии. План представлен в Таблице 16.

План действий

	Что можете сделать Вы (человек)?	Как должна отреагировать экономика?	Что будет с экологией?	Какие социокультурные особенности стран нужно учесть?
Проблема	Люди не смогут одновременно осознать проблему мусора, не берут на себя ответственность.	Затратно создавать новые технологии переработки изначально, если регион слабо развит. Необходимы государственные инвестиции.	В школах и университетах не рассматривают проблему мусора комплексно.	Разные культурные принципы в отношении к мусору. В связи с восприятием пространства как «бесконечное» в России не оценивают адекватно количество производимого мусора. В Монголии из-за кочевого образа жизни монголы не считают нужным смотреть за каждой бумажкой. В Китае в сознании закреплено, что всегда есть человек, который убирает.
Решение	Лично осознанно потреблять. Усилить работу общественных организаций, которые бы являлись активаторами программы устойчивого развития и играли роль прослойки между государственным и структурами и населением.	Создать глобальный фонд по очищению земли от мусора и распределять каждой стране каждый год. Каждый год страна бы вкладывала определенный процент. Поэтапно эти деньги получили бы все страны. Это образец международного взаимодействия.	Повышать уровень экологической компетенции.	Пересмотр условий соблюдения традиций. Повышать уровень межкультурной компетентности граждан.

Этот метод позволил российским, монгольским и китайским студентам посмотреть на проблему мусора с разных сторон. Анализируя социально-экономико-экологические аспекты проблемы мусора, студенты осознали «Я» как часть глобальных изменений. Например, было сделано следующее умозаключение: «Оказывается, я сам много выбрасываю мусора и поощряю его производство, когда покупаю каждый раз новую одежду».

В заключение были представлены 3 разных сценария:

1. Если одна из стран откажется следить за мусором.

2. У страны нет денег, чтобы экологично переработать мусор.

3. Люди откажутся платить за вывоз мусора.

Каждой из групп было разработано 3 комплексных сценария развития событий по теме «Мусор», демонстрирующих умения и навыки студентов системно и критически осмысливать межкультурную ситуацию, прогнозировать ее развитие, учитывая социальный, экономический и экологический факторы.

Положительным результатом эксперимента является множество вариантов взглядов на проблему, учитывающих культурное и природное разнообразие стран и количество прогнозов. В рамках двух модулей был учтен принцип «доминирования проблемных заданий» при формировании МК, который совпадает с точкой зрения на обучение в рамках ОУР, где обучение происходит в активном, конструктивном, ситуативном процессе.

Таким образом, студенты в будущем по разработанным нами рекомендациям как инструментам мягкого управления смогут рассматривать непростые задачи современности, безусловно повышая свою межкультурную компетентность с помощью содержательных линий ОУР. Более того, студент самостоятельно сможет проанализировать свой результат решения сценария по шкалам. Критерии анализа представлены в Приложении Е.

По окончании эксперимента была проведена итоговая диагностика сформированности уровня межкультурной компетентности студентов в контексте ОУР, динамика которой будет представлена в параграфе 2.3.

На втором этапе формирования МК мы расширили содержание межкультурного обучения при помощи содержательных линий компетенций ОУР и их специфических компонентов (анализ настоящего, прошлого и будущего, моделирование ситуации, добавили упражнения по формированию ключевых компетенций для ОУР, сценарии). При помощи метода сценариев, где рассматривали межкультурную компетентность во взаимосвязи с глобальным контекстом, сделали акцент на формирование внешнего результата как формирования личности, способной анализировать и вступать уверенно в межкультурный диалог, лучше узнавать собеседника в

межкультурной ситуации, учитывающей экономические, экологические и социальные факторы развития проблемы.

Таким образом, логика учебного процесса, учебной и внеучебной деятельности, выбранные нами технологии в соответствии с принципами межкультурного обучения и образования для устойчивого развития, разработанный нами тренинг, сценарии, позволили сконструировать наиболее эффективно процесс формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития и экспериментально проверить комплекс педагогических условий.

§2.3. Динамика развития межкультурной компетентности студентов

В данном параграфе интерпретируются результаты диагностики уровня сформированности МК в контексте образования для устойчивого развития, анализируется результативность выявленного нами комплекса педагогических условий. В том числе обозначены пути дальнейших научных исследований в области межкультурной коммуникации и образования для устойчивого развития.

Перед описанием процесса обработки экспериментальных данных необходимо пояснить, что в нашем исследовании высчитывался общий уровень сформированности межкультурной компетентности студентов посредством определения среднего арифметического в каждой из групп.

Экспериментальные данные диагностики были обработаны в программе Microsoft Excel, затем по ним были построены комбинированные графики сформированности МК, на которых более наглядно представлены изменения до и после эксперимента, а также полученные результаты проверены при помощи методов статистико-математической обработки по Т-критерию Вилкоксона.

Завершающим этапом педагогического эксперимента является анализ и систематизация экспериментальных данных. В заключение была проведена

итоговая диагностика измерения уровня сформированности межкультурной компетентности студентов (Д. Шнабель), результаты которой представлены в Таблице 17.

Таблица 17

Итоговая диагностика

Компонент	Блоки	Российские (%)		Динамика (%)	Китайские (%)		Динамика (%)	Монгольские (%)		Динамика (%)
		До	После		До	После		До	После	
Аффективный	1	74,58	89,58	15	72,92	74,17	1,25	76,67	77,92	1,25
	2	73,33	90,42	17,09	75,83	76,67	0,84	77,92	80,00	2,08
	3	71,11	76,67	5,56	71,67	72,22	0,55	72,22	73,89	1,67
Когнитивный	7	77,78	81,11	3,33	73,33	75,00	1,67	83,89	85,00	1,11
	8	73,00	73,33	0,33	72,00	73,00	1	77,33	78,67	1,34
	9	49,58	55,00	5,42	50,42	60,00	9,58	51,67	72,92	21,25
	12	80,67	82,00	1,33	73,33	74,33	1	81,33	83,67	2,34
Поведенческий (внутренний результат)	13	82,92	83,75	0,83	70,42	70,42	0	78,75	79,17	0,42
	4	69,76	71,90	2,14	74,29	75,24	0,95	77,38	79,76	2,38
	5	50,33	53	2,67	61,33	63,33	2	63,67	65,67	2
	10	67,50	68,89	1,39	74,17	75,00	0,83	71,94	71,94	0
Поведенческий (внешний результат)	11	73,67	74,33	0,66	73,00	73,33	0,33	76,33	78,00	1,67
	6	69,67	71	1,33	65,33	66	0,67	64,33	66	1,67
	14	50,42	69,58	19,16	66,67	70,83	4,16	70,42	75,00	4,58
	15	51,67	68,33	16,66	48,33	59,44	11,11	52,78	63,33	10,55
	16	54,44	68,89	14,45	52,78	70,00	17,22	55,00	63,33	8,33
	17	49,67	58,00	8,33	48,67	55,00	6,33	50,67	56,00	5,33

Далее на Рисунках 5, 6, 7 представлены комбинированные графики динамики изменений уровня МК у российских, китайских и монгольских студентов.

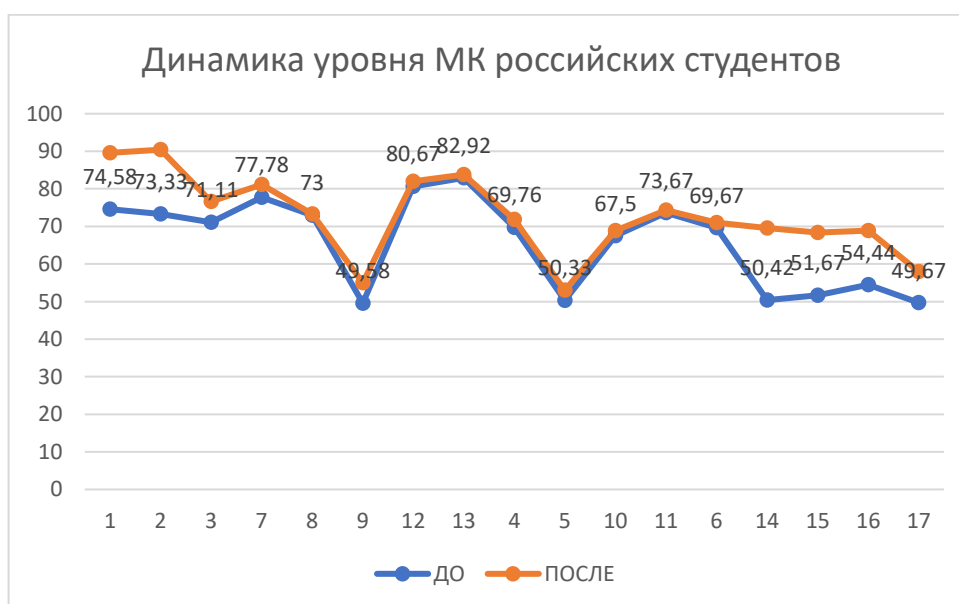


Рисунок 5

Динамика уровня МК российских студентов

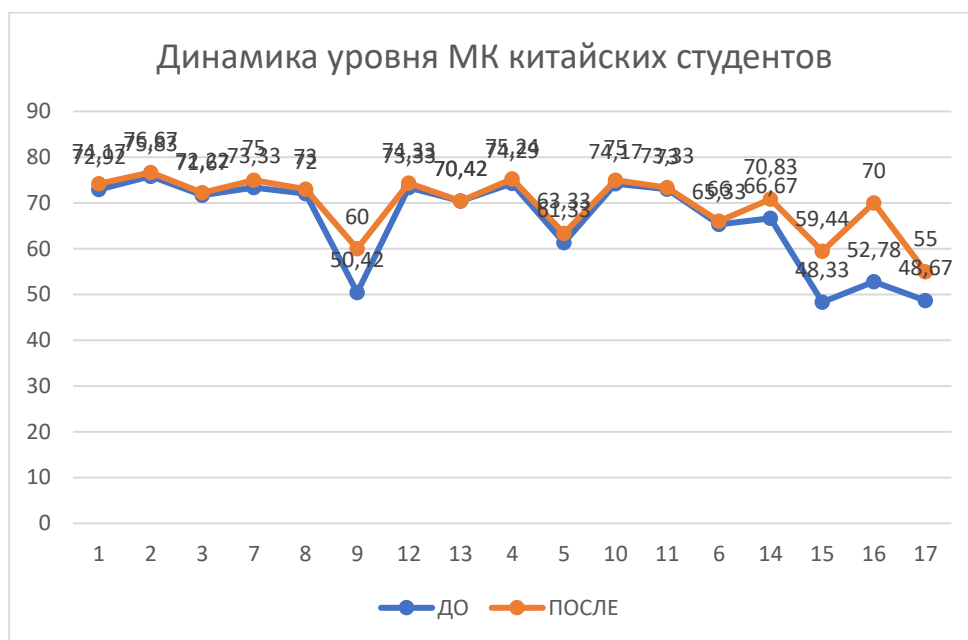


Рисунок 6

Динамика уровня МК китайских студентов

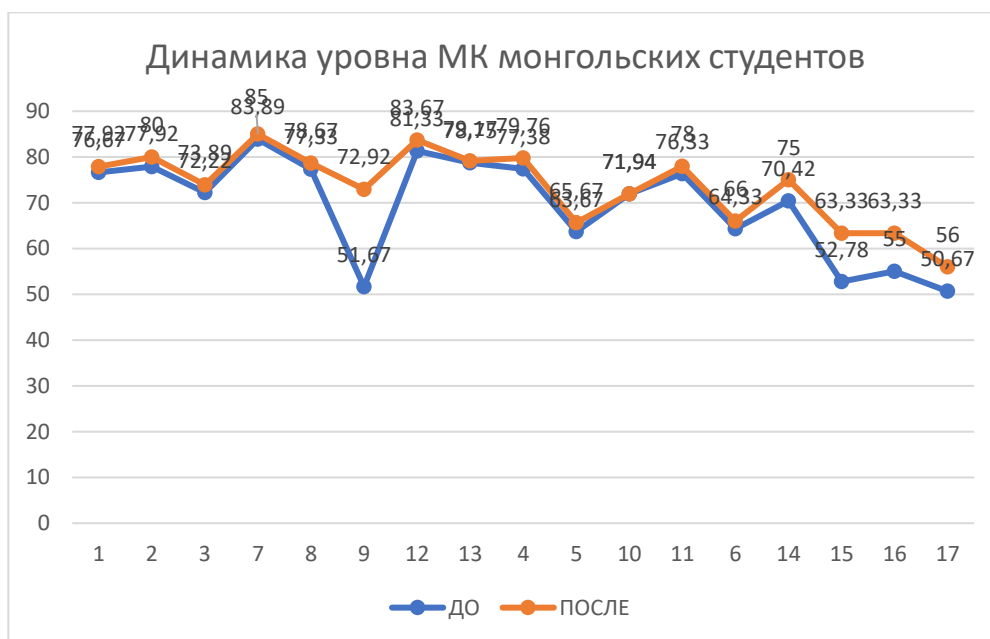


Рисунок 7

Динамика уровня МК монгольских студентов

Предлагаем детально проанализировать динамику развития когнитивного компонента МК в контексте ОУР – в сфере «Обучение / поиск информации», Блок 9, поведенческого (внутренний результат) – в сфере

«Создание синергии», Блок 5, поведенческого (внешний результат) – в сфере «Социальная интеракция», Блок 14-17 и сравнить их с результатами, полученными нами после проведения педагогического эксперимента.

Когнитивный компонент МК в контексте ОУР в рамках исследования реализовывался в сфере «Обучение», Блок 9 «Готовность к применению иностранного языка», предполагается, что коммуникант в состоянии применить ИЯ и не стыдится говорить на нем, способен даже при скудном знании иностранного языка управлять ситуацией межкультурного общения.

Если проанализировать изначальный уровень МК в сфере применения иностранного языка, то у российских студентов он составил 49,58 %, что прямо соотносится с результатами монгольских студентов и немного меньше, чем у китайских студентов, на 1,87 %. Данные опроса указывают на трудность вступления в коммуникацию на иностранном языке для студентов из разных культур.

По результатам эксперимента после изучения материалов, представленных в hotlist, проведения совместных тренингов межкультурной коммуникации, решения кейс-задач с учетом ключевых компетенций для ОУР, студенты стали активнее инициировать общение на иностранном языке и вступать в коммуникацию с представителями других культур. Повышение результата мы наблюдаем у монгольских студентов на 21,25 %, почти на 9,58 % улучшилась ситуация общения на иностранном языке у китайских студентов, и на 5,42 % – у российских. Это связано с тем, что иностранные студенты обучались в российском вузе, и им приходилось чаще его использовать. В свою очередь российские студенты стали активнее проявлять желание общаться на китайском и монгольском языках.

Поведенческий (внутренний результат) компонент: в сфере «Создание синергии», в Блоке 5 «Создание условий для продуктивного сотрудничества», то есть способность студентами распознать и устранить недопонимания, а также осуществлять эффективную работу с различными подходами в командной работе, наблюдается положительная динамика в данном

показателе в формировании МК у российских (на 2,67 %), китайских (2,00 %) и монгольских студентов (на 2,00 %).

Если рассматривать «устранение недопонимания» как активное действие управления коммуникацией и создание единой атмосферы сотрудничества, то можно обратиться к описанию характерных свойств общения в культурах. В своей работе П. Друкер подчеркнул, что менеджмент исходит из культуры общества, ценностей, традиций, обычаев, религии, правительства и режима. Чем больше менеджмент организации опирается на социальные традиции, ценности и веру, тем очевиднее ее успехи [29, с. 50].

Студент является полноценной частью образовательного процесса и впитывает в себя основные культурно обусловленные способы общения. В. В. Малявин в книге «Китай управляемый. Старый добрый менеджмент» выделяет следующие черты общения китайцев: не приучены ставить свое «я» на первое место и открыто заявлять о своих личных интересах и желаниях. Они придают большое, даже исключительное, значение символическим формам коммуникации – разного рода эмблемам, формулам вежливости, нормативным жестам и прочим способам выражения, которые указывают на неназываемое и неизъяснимое в именовании и объяснении, подчеркивают значимость безмолвия в речи, важны символы в общении. Познание по-китайски есть вживание, «телесное усвоение» (ти хуэй) самого качества наличной обстановки. Отсюда же и неспособность китайца к открытой дискуссии и к последовательному обоснованию или развитию принятой им точки зрения. Столкновение аргументов подменяется в Китае обменом все теми же частными и притом эстетически значимыми формулами, цитатами, намеками [191].

В монгольской культуре также присутствует символическое мышление. Его сила и мощь тесно связана с воззрением монголов о единстве предметов и явлений мира и их внешних и внутренних связях [31].

Что касается особенности коммуникативного поведения в России, то для него характерна самопрезентация, в процессе которой общение сосредоточено на самоутверждении [73].

При такой установке человек главенствует над собеседником, не принимает во внимание его мнение, высказывания и реплики. Как следствие, собеседник не имеет возможности высказаться. Такой стиль общения подразумевает преобладание в диалоге доминантной стороны [5, с. 39]. Для коммуникантов в России характерен эгоцентризм, то есть чаще всего они не умеют или не желают слушать собеседника, стремятся переключать внимание исключительно на себя. Например, в ходе беседы они теряют интерес к собеседнику, и, соответственно, к информации, которую транслирует говорящий. Отличительная черта коммуникативного поведения в России проявляется в указании на речевые ошибки человека, что является отклонением от этической нормы поведения в коммуникации [115].

Мы можем предположить, что способность у монгольских и китайских студентов образно через символы воспринимать информацию может являться иным способом построения со-партнерства, менее открыто и более внимательно, чем у российских студентов. Разные виды вступления в коммуникацию могут являться препятствием для создания синергии у российских, китайских и монгольских студентов. Поэтому при формировании МК в контексте ОУР мы работали по-разному: с российскими (от активных методов к рефлексии), с монгольскими и китайскими студентами (от наблюдения, объяснения поведения представителей разных культур до вовлечения в командную работу и умения инициировать диалог).

В целом наблюдается сдвиг в развитии способностей российских, монгольских и китайских студентов в распознавании и устранении недопонимания, в умении создавать условия для разрешения конфликтов. На наш взгляд, культуруориентированное коммуникативное поведение подвергается постепенному изменению, однако, на правильность выбора стратегии обучения указывает наблюдаемая положительная динамика.

Положительная динамика также наблюдается в поведенческом (внешний результат) компоненте МКОУР: в сфере «Социальная интеракция», Блок 14 «Построение проф.сетей» (способность сознательно строить сеть из людей с целью удовлетворения возникающих потребностей и достижения целей), Блок 15 «Создание доверительных отношений» (способность быстро выстраивать доверительные отношения с незнакомыми людьми), Блок 16 «Интеграция в группе» (способность легко интегрироваться в устоявшуюся группу и успешно взаимодействовать в различных системах), Блок 17 «Создание и поддержание контактов» (способность завязывать контакты и поддерживать их).

После окончания обучения, в том числе спецкурса «Межкультурная устойчивость», российские студенты стали на 19,16 % сознательнее выстраивать коммуникацию с людьми с целью удовлетворения возникающих потребностей и достижения целей. В группах монгольских и китайских студентов также прослеживается положительная динамика данного показателя, которая составляет 4,58 % и 4,16 % (Блок 14).

Более уверенно в доверительные отношения вступают китайские студенты – на 11,11 % улучшили свое отношение к общению, на 16,66 % – российские и на 10,55 % – монгольские студенты (Блок 15).

Стали успешнее взаимодействовать на 17,22 % китайские студенты, на 8,33 % – монгольские и на 14,45 % – российские (Блок 16).

Способность завязывать и поддерживать контакты на более высоком уровне межкультурного взаимодействия выросла на 6,33 % у китайских студентов, на 3,09 % у монгольских и на 8,33 % у российских (Блок 17).

Из вышесказанного следует, когнитивный и поведенческие (внешний, внутренний результат) компоненты МК в контексте ОУР при реализации разработанной нами социально-педагогической модели в учебной и внеучебной деятельности показали положительную динамику у российских, китайских и монгольских студентов. Это подтверждает нашу гипотезу, что ключевые компетенции для ОУР усиливают качество межкультурной

компетентности и показатели эффективности в обучении межкультурному взаимодействию иностранных и российских студентов.

Приведенные экспериментальные данные доказывают зависимость качества сформированности компонентов межкультурной компетентности от включения в учебный и внеучебный процесс ключевых компетенций для ОУР. Выявленный нами комплекс социально-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий позволил сформировать межкультурную компетентность студентов в контексте образования для устойчивого развития на более высоком уровне.

Учитывая существующие требования к педагогическим экспериментам, мы проверяем полученные результаты при помощи методов статистико-математической обработки. Так как объем выборки эксперимента менее 30 человек ($n=10$ в каждой из групп), то нами применялись непараметрические статистические методы.

Статистическая достоверность выявленных различий определялась комплексным оцениванием движений студентов по уровню развития компонентов их межкультурной компетентности в контексте ОУР по Т-критерию Вилкоксона, который применяется при сопоставлении показателей, полученных на одной и той же группе испытуемых в двух разных условиях [109, с. 49].

Для определения этого метода статистического анализа как наиболее оптимального в нашем случае нами были выделены следующие признаки изучаемых совокупностей:

- рассматриваются показатели до и после эксперимента;
- показатели являются связанными, так как эксперимент проводился внутри каждой группы в отдельности.

Выбор Т-критерия Вилкоксона относится к непараметрическим методам, позволяет не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительного вычисления параметров распределения для установления его нормальности [Там же].

Для статистическо-математической обработки нами сформулированы нулевая H_0 и альтернативная H_1 гипотезы:

H_0 – Средние значения ответов студентов по блоку межкультурной компетентности превышают значения показателей до включения в учебный процесс ключевых компетенций для ОУР.

H_1 – Средние значения ответов студентов по блоку межкультурной компетентности после введения ключевых компетенций для ОУР не превышают значения показателей до эксперимента.

Ниже представлен пример расчета T-критерия Вилкоксона для Блока 14, отражающего динамику в поведенческом (праксеологический, внешний результат) компоненте МКОУР для группы российских студентов.

Для подсчета этого критерия нет необходимости упорядочивать ряды значений по нарастаю признака.

Первый шаг в подсчете T-критерия, представленного в Таблице 18 – вычитание каждого индивидуального значения «до» из значения «после».

Таблица 18

До измерения (среднее значение ответа по блоку)	После измерения (среднее значение ответа по блоку)	Разность	Абсолютное значение разности
3.25	4.25	1	1
3	4	1	1
4	5	1	1
3.5	5	1.5	1.5
3	4	1	1
3.25	4	0.75	0.75
3.25	3.75	0.5	0.5
3.25	4.75	1.5	1.5
2.5	4.5	2	2
3	4.75	1.75	1.75

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше,

меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае $n = 10$). Переформирование рангов приводится в Таблице 19.

Таблица 19

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0.5	1
2	0.75	2
3	1	4.5
4	1	4.5
5	1	4.5
6	1	4.5
7	1.5	7.5
8	1.5	7.5
9	1.75	9
10	2	10

Основываясь на сформулированных в рамках нашего исследования гипотезах H_0 и H_1 , мы получаем следующий результат, представленный в Таблице 20.

Таблица 20

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
3.25	4.25	1	1	4.5
3	4	1	1	4.5
4	5	1	1	4.5
3.5	5	1.5	1.5	7.5
3	4	1	1	4.5
3.25	4	0.75	0.75	2
3.25	3.75	0.5	0.5	1
3.25	4.75	1.5	1.5	7.5
2.5	4.5	2	2	10
3	4.75	1.75	1.75	9
Сумма:				55

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=55$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 0$$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для $n=10$:

$$T_{кр} = 5 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 10 \quad (p \leq 0.05)$$

В данном случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Средние значения ответов студентов по Блоку 14 межкультурной компетентности превышают значения показателей до включения в учебный процесс ключевых компетенций для ОУР.

Далее в Таблице 21 мы представляем результаты сравнения критерия T по каждому из измеряемых в исследовании блоков компонентов межкультурной компетентности в контексте ОУР.

Таблица 21

Компоненты МКОУР	Блоки	Российские студенты	Монгольские студенты	Китайские студенты
Когнитивный	9	H0	H0	H0
Поведенческий (внутренний результат)	5	H0	H1	H1
Поведенческий (внешний результат)	14	H0	H0	H1
	15	H0	H1	H0
	16	H0	H0	H0
	17	H0	H1	H0

Можем сделать вывод, что положительная динамика в компонентах (когнитивном и частично в поведенческом, внешний результат) межкультурной компетентности в контексте ОУР у студентов трех групп вызвана не случайными причинами, а является следствием комплексной реализации экспериментального обучения.

Использованный статистический метод не позволил установить достоверность различий в группах монгольских и китайских студентов в поведенческом (внутренний результат) в Блоке 5 в конце эксперимента по отношению к первоначальному уровню. Для выявления различий в средних значениях ответов по Блоку 5 необходим более мощный критерий. Тем не менее мы можем наблюдать рост среднего арифметического примерно на 2 %.

При интерпретации результатов диагностики мы учитывали этнопсихологические особенности студентов. Отражением этнопсихологических особенностей является, безусловно, система высшего образования страны, в которой транслируются ценности своего государства и проверенные методы обучения родной страны. При этом вуз является важным компонентом в формировании социальной интеракции.

Методом наблюдения было выявлено, что китайские студенты, приехав в Россию, находясь в языковой среде, не стремятся общаться с носителями языка. Это объясняется тем, что, во-первых, психологически китайцы замкнутые, сдержанные, они стесняются инициировать беседу с незнакомыми людьми; во-вторых, это влияние традиционной методики преподавания и образовательной системы Китая. В Китае главной задачей учащегося является запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализа, ни выражения своего отношения к нему. Система образования не формирует у них навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова. Большинство китайцев обладают некоммуникативным стилем изучения иностранных языков, они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми

навыками, преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации до появления полной уверенности в усвоенной лексике и грамматической системе, хотя, на самом деле, они уже отлично усвоили правила русского языка.

Так, поэтапная подготовка к межкультурному тренингу и задания в рамках ОУР, основанные на эмпирических этапах Д. Колба, учитывающие экономические, экологические и социальные аспекты другой страны, направленные на умение критически и системно мыслить, а также прогнозировать ситуации, способствовали укреплению коммуникативных навыков китайских студентов в ситуации межкультурного общения.

С психологической точки зрения мы полагаем, что это является следствием одной из черт китайского менталитета, более ориентированного на внутреннюю психическую и интеллектуальную деятельность. М. Т. Фахрутдинова считает, что «у китайцев есть понятие чести, дословно переводимое на русский язык как «лицо»: эта категория предполагает боязнь ошибиться и потерять свое «лицо» в обществе» [127, с. 140].

Потеря лица для китайцев недопустима, этим и объясняется нежелание китайцев выражать свои мысли на публике. Поэтому, исправляя ошибки и анализируя неправильные ответы на занятиях, преподаватель должен проявлять сдержанность и такт. Это важный фактор при социальной интеракции китайских студентов в группе, скорее всего, активные методы обучения нужно применять аккуратно, постепенно и постоянно наращивая степень динамичности в диалогах и командных играх [115].

Что касается взаимодействия монгольских учащихся с китайскими и российскими, то более положительная связь наблюдается в построении социальных связей у российских обучающихся с монгольскими.

С одной стороны, мы можем говорить о уже имеющихся способах коммуникации между монголами и россиянами: монголы на протяжении достаточно долгого периода взаимодействовали с представителями России, например, в советское время. В блоках о построении профессиональных сетей,

создании доверительных отношений, создании и поддержании контактов прослеживается схожесть в ответах.

С другой стороны, ментальность, культура различны: результаты, например, в блоке «Интеграция в группе» говорят о том, что монгольские студенты выбирают другие ответы в достижении взаимодействия.

Основываясь на выводах исследования «Культурно-ценностные ориентации российских и монгольских студентов», мы можем заметить, что российские студенты в большей степени ориентированы на традиционную (ориентация на традиции, на прошлое, природа загадочна, принятие решения происходит больше коллективно) и динамически развивающуюся культуру (ориентация на будущее, независимость от социума, цель в достижении успеха, материальный достаток на 1-м месте) и менее ориентированы на современную культуру (акцент на настоящее, интересуют вопросы экологии, важны права и ценности человека и др.); монголы в большей степени ориентированы на динамически развивающуюся культуру и менее ориентированы на традиционную культуру [30, с. 198]. В этом случае у монгольских студентов индивидуальные ценности преобладают и важно показать приоритет своих ценностей.

После окончания педагогического эксперимента нами было организовано анкетирование студентов с целью оценить содержание обучения, в том числе спецкурса «Межкультурная устойчивость».

Анализируя ответы студентов, можно сделать несколько важных выводов, способствующих совершенствованию программы данного обучения:

81 % учащихся оценили проведение занятий на оценку «хорошо» и 9 % – на оценку «отлично». Достойную оценку получило проведение всего обучения. В этот критерий мы включаем: доступность материала, личность преподавателя, атмосферу на занятиях. Данный показатель оценили 46 % обучающихся на «отлично», столько же на «хорошо» и 9 % на отметку «удовлетворительно». В целом студенты остались довольны обучением.

Интересным результатом могут служить выбранные студентами темы занятий, которые показались им наиболее продуктивными для ведения межкультурного диалога, а именно: «Особенности межкультурного взаимодействия европейской и восточной культур», «Межкультурный ключ к овладению компетенциями в образовании для устойчивого развития», «Байкальский регион как платформа эффективного диалога Востока и Запада».

По словам студентов, положительным фактором обучения являлась возможность одновременно осуществить диалог с представителями трех культур.

Актуальность обучения доказана тем, что 72 % учащихся отметили высокую ценность полученных умений и навыков межкультурного общения, помогающих им качественно выстраивать коммуникацию с представителями разных культур в условиях неопределенности, необходимых как для будущей профессии, так и для саморазвития.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная нами система упражнений по формированию межкультурной компетентности в контексте ОУР, в том числе спецкурс «Межкультурная устойчивость», вызвали интерес со стороны студентов, повысили уровень их межкультурной компетентности, позволяющей наиболее эффективно действовать в мире быстроменяющейся реальности. По итогам обучения был выделен ряд недочетов, который планируется исправить при проведении повторного курса: увеличение количества межкультурных тренингов с представителями России, Китая и Монголии; привлечение представителей консульств для выступлений с докладами о межкультурной ситуации и концепции образования для устойчивого развития.

Необходимо отметить, что успешная реализация разработанной нами модели формирования МК студентов в контексте ОУР является доказательством действенности выделенного нами комплекса педагогических условий. Именно учет ключевых компетенций для ОУР позволил

многофакторно рассматривать, анализировать ситуации межкультурного общения, и тем самым способствовал более детальному формированию межкультурной компетентности студентов для каждой отдельной культуры. Приоритет гуманитарной парадигмы образования при формировании МК студентов в контексте ОУР в учебной и внеучебной деятельности обеспечил максимально справедливый диалог как между преподавателем и студентами, так и между обучающимися из России, Китая и Монголии при межкультурном взаимодействии. Безусловно, реализация модели формирования МКОУР основывается на использовании положительных аспектов интернационализации образования в вузе, а именно: программе «2+2» по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» для китайских студентов, возможности обучаться монгольским студентам на подготовительном факультете в российском вузе и обучением российских студентов в Китае и Монголии в рамках тесного сотрудничества вузов.

Таким образом, комплексный подход в развитии межкультурной компетентности студентов с учетом ключевых компетенций для ОУР представляет собой гармоничный процесс формирования качеств личности XXI века, способной гибко в контексте интенсивного межкультурного взаимодействия прогнозировать, системно и критически осмыслять и, таким образом, наиболее точно действовать в ситуации межкультурного общения в быстроменяющейся реальности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование выявило характерные особенности формирования межкультурной компетентности российских, монгольских и китайских студентов в контексте образования для устойчивого развития, подкрепив эмпирические данные теоретическими выводами о причинах наблюдаемых изменений.

Результаты экспериментального исследования легли в основу первой в своем роде системной разработки способов формирования МК студентов вне зависимости от разных специальностей в рамках межкультурного подхода и учета ключевых компетенций для ОУР. Для этого в теоретической части диссертации была прежде всего достигнута операционализация понятий «межкультурная компетентность», «образование для устойчивого развития» посредством систематизации терминологического аппарата межкультурной коммуникации и ОУР, а также создания расширенной модели МК при помощи ключевых компетенций для ОУР. Связь концептуального аппарата с многофакторным инструментарием позволяет наиболее детально провести измерение уровня сформированности межкультурной компетентности студентов разных культур в контексте образования для устойчивого развития. При этом было предложено измерять количественными и качественными методами контроля, учитывающими аспекты формирования МК в контексте образования для устойчивого развития.

Результаты экспериментального обучения подтвердили гипотезу о том, что повышение уровня формирования межкультурной компетентности студентов возможно при помощи ключевых компетенций для ОУР: в случае обучения межкультурному общению в контексте образования для устойчивого развития, включающего триаду «человек-природа-общество», отмечен прирост показателей в сфере обучения / поиска информации, социальной интеракции, создания синергии.

Установленная взаимосвязь структурных составляющих МК и структурных компонентов ключевых компетенций для ОУР предполагает необходимость учитывать при разработке курсов характер прогнозируемых сдвигов в уровне сформированности компонентов межкультурной компетентности.

Результаты диссертационного исследования служат достаточным основанием для следующих выводов:

1. Межкультурная компетентность студентов, то есть качество личности, проявляющееся в гибкой способности к формированию внутреннего результата (умение самооценки в многофакторной ситуации, эмпатия и др.) и внешнего результата (умение выстраивать стратегию социальной интеракции с учетом социальных, экономических и экологических особенностей страны, планировать и прогнозировать многофакторные ситуации межкультурного общения и др.) с опорой на свои межкультурные знания, умения и отношения, вне зависимости от родного языка и культуры партнера по коммуникации, успешно формируется при реализации социально-педагогической модели формирования МКОУР, в том числе в рамках спецкурса «Межкультурная устойчивость».

2. Формирование качественного уровня межкультурной компетентности студентов в мире быстроменяющейся реальности требует учета принципов обучения ОУР, обеспечивающих баланс социального, экономического и экологического аспектов, что положительно влияет на развитие гибких способностей российских и иностранных студентов при обучении межкультурному общению.

3. При разработке и использовании системы упражнений в социально-педагогической модели, а также спецкурса «Межкультурная устойчивость» в рамках межкультурного подхода именно модель экспериментального обучения на основе опыта Д. Колба способна гармонично реализовать принципы образования для устойчивого развития и нивелировать воздействие

сдерживающего фактора гомогенной языковой и культурной среды обучения, препятствующей формированию межкультурной компетентности студентов.

5. Преодолеть трудности оценивания такого комплексного конструкта, как межкультурная компетентность в контексте ОУР, возможно за счет сочетания нескольких методов контроля, используя многокомпонентную диагностику межкультурной компетентности, учитывающую контекст образования для устойчивого развития.

6. Реализация комплекса педагогических условий посредством социально-педагогической модели формирования межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития позволяет гармонично внедрить ключевые компетенции для ОУР во ФГОС ВО в рамках развития УК-5 «Межкультурное взаимодействие».

7. Систематизация в нашей диссертации информации о ключевых компетенциях для ОУР и их взаимосвязи с составляющими межкультурной компетентности призваны способствовать зарождению исследовательской традиции в моделировании компонентной структуры компетенций в образовании для устойчивого развития. В будущем предложенное нами описание существующей модели могло бы лечь в основу исследований, целью которых станет создание диагностики ключевых компетенций для ОУР, учитывающей специфику формирования межкультурной компетентности в контексте образования для устойчивого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анализ зарубежных эмпирических моделей межкультурной компетентности и методик для ее оценки (Часть 2) / В. В. Гриценко, О.С. Павлова, Н.В.Ткаченко, Ш.А. Усубян, О.Е. Хухлаев, В.А. Шорохова // Современная зарубежная психология. – 2020. – №9. – С. 108–117.
2. Апальков В. Г. Компонентный состав межкультурной компетенции / В. Г. Апальков, П. В. Сысоев // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2008. – № 8(64). – С. 89-93.
3. Апальков В. Г. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / В. Г. Апальков, П. В. Сысоев // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2008. – № 7. – С. 254-259.
4. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании : пособие для студентов и преподавателей институтов физической культуры / Б. А. Ашмарин. – Москва : Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
5. Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета. Формы доброжелательного обхождения / А. Г. Балакай. – 2-е изд. – Москва : АСТ-Пресс, 2001. – 672 с.
6. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев. – Москва : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
7. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
8. Бешенков С. А. Моделирование и формализация : методическое пособие / С. А. Бешенков. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
9. Бикитеева Р. Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект : автореферат диссертации на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук / Р. Р. Бикитеева. – Оренбург, 2007. – 23 с.

10. Богословская О. Тренинг как обучающая технология / О. Богословская, В. Павлова // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 2007. – № 5. – С. 8-11.

11. Болдырева Т. В. Социокультурная компетенция как связующее звено иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку / Т. В. Болдырева // *Вестник Бурятского государственного университета.* – 2011. – Вып. 15 : Педагогика, филология, философия. – С. 100–105.

12. Брайтон К. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции / К. Брайтон, Н. С. Руденко // *Педагогическое образование в России.* – 2013. – № 1. – С. 207-214.

13. Быстрой Е. Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности / Е. Б. Быстрой // *Вестник Оренбургского государственного университета.* – 2003. – № 6. – С. 78-83.

14. Вайнштейн С. И. Сравнительный метод / С. И. Вайнштейн. – Санкт-Петербург : Наука, 1998. – 446 с.

15. Васильева А. Г. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей / А. Г. Васильева // *Педагогический журнал.* – 2012. – № 2-3. – С. 51-63.

16. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с.

17. Викторова Л. Г. Диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина – В.С. Библера / Л. Г. Викторова // *Парадигма. Журнал межкультурной коммуникации.* – 1998. – № 1. – С. 30-41.

18. Волкова Е. В. Формирование межкультурной компетенции средствами интерактивных технологий в клубной общности лингвокультурной направленности : автореферат диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Е. В. Волкова. – Санкт-Петербург, 2013. – 26 с.

19. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 96 с.

20. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. – Москва : Высш. школа, 1982. – 373 с.

21. Громов И. А. Западная социология / И. А. Громов, И. А. Мацкевич. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2003. – 555 с.

22. Гулакова М. В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11. – С. 31–35.

23. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – Москва : Школа, 1994. – 184 с.

24. Давыдова Н. Устойчивое развитие города. Вопросы разработки стратегии / Н. Давыдова, О. Тимофеева // Журнал муниципальная экономика. – 2000. – № 4. – С. 18-23.

25. Дагбаева Н. Ж. Образование для устойчивого развития: содержательные линии и новые технологии / Н. Ж. Дагбаева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2008. – Вып. 15 : Педагогика, филология, философия. – С. 58-71.

26. Дагбаева Н.Ж., Самошкина Я.С. Межкультурная коммуникация: опыт взаимодействия студентов России и восточных приграничных стран / Н.Ж. Дагбаева, Я.С. Самошкина// Педагогическое образование в России. – 2018. – №4. – С. 37-40.

27. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПКИПРО, 2005. – 230 с.

28. Дзятковская Е. Н. «Зеленые аксиомы» как основы принципов действий

- для устойчивого развития / Е. Н. Дзятковская // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2013. – № 2(55). – С. 12-19.
29. Друкер П. Менеджмент: задачи, обязанности, практика / П. Друкер. – Москва : Вильямс, 2008. – 992 с.
30. Дугарова Т. Ц. Культурно-ценностные ориентации российских (русских и бурят) и монгольских студентов / Т. Ц. Дугарова // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2017. – № 2 (14). – С. 190-200.
31. Евразийский мир: ценности, константы, самоорганизация / Ю. Попков, А. Иванов, М. Шишин, Х. Цоохуу. – Новосибирск : Параллель, 2010. – 449 с.
32. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с.
33. Ермаков Д. С. Содержание образования для устойчивого развития / Д. С. Ермаков // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2013. – № 3. – С. 91-96.
34. Ершова И. В. Глобализация. Общество. Личность.: монография / под общ. ред. И. В. Ершовой ; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова». - Архангельск : ИД САФУ, 2014. - 193 с.
35. Желтова Е. П. Развитие межкультурной компетенции студентов технических университета в процессе изучения иностранного языка : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. П. Желтова. – Магнитогорск., 2008. – 352 с.
36. Живодрова Т. А. К вопросу о термине «Поликультурная компетентность» / Т. А. Живодрова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 3. – С. 70-75.
37. Загвязинский В. И. Методология и методы психологопедагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
38. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии : учебное пособие

- : в 2 книгах / В. С. Зайцев. – Челябинск : ЧГПУ, 2012. – Ч. 1. – 411 с.
39. Закирова А. Б. Формирование поликультурной компетентности учащихся начальных классов сельской школы : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. Б. Закирова. – Ижевск, 2011. – 22 с.
40. Зеер Э. Ф. Основы личностно ориентированного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург : Урал, 2001. – 51 с.
41. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Провсещение, 2004. – 39 с.
42. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд. – Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
43. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.
44. Инновационнокомпетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / Н. А. Зимняя, И. А. Лаптева, М. Д., Мазаева, И. А. Морозова. – Москва : Дрофа, 2008. – 112 с.
45. Ипполитова, Н. В. Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация» / Н.С. Ипполитова, Н. В. Стерхова // Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
46. Калинин В. Б. Образование для устойчивого развития / В. Б. Калинин // Вестник АсЭкО. – 2001. – № 3. – С. 21-20.
47. Картаева Е. Управление развитием: насущные проблемы и возможные варианты решений / Е. Картаева, Н. Родина, О. Яковлев // Муниципальная власть. – 2003. – № 4. – С. 20-24.
48. Касимов Н. С. Образование для устойчивого развития / Н. С. Касимов ; под ред. Н. С. Касимова, В. С. Тикунова. – Смоленск : Ойкумена, 2000. – 324 с.
49. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва, 1955. –

416 с.

50. Корякина Н.В. Проектирование модели школы устойчивого развития / Н.В. Корякина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №2. С. 129–133 с.

51. Костина Т. И. Основания концепции устойчивого роста / Т. И. Костина, Н. М. Мамедов. // Молодой ученый. – 2011. – №7, Т.1. – С. 86- 91.

52. Краткая философская энциклопедия. – Москва : Прогресс, 1994. – 574 с.

53. Кремлев Н. Д. Устойчивое развитие региона в период нестабильности (на примере Курганской области) : монография / Н. Д. Кремлев. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2015. – 232 с.

54. Крылова Н. Б. Культурологическое образование / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.

55. Кувшинов М. А. Понятие управления устойчивым развитием социально-экономической системы муниципального образования / М. А. Кувшинов // Молодой ученый. – 2011. – № 7 (Т.1). – С. 86-91.

56. Кудря С. В. Методы контроля качества перевода и способы обнаружения ошибок при переводе исследовательских анкет / С. В. Кудря // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2015. – № 11. – С. 46-49.

57. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1970. – 114 с.

58. Культура устойчивого развития: от идеи к реальности ; под ред. Н. М. Мамедов. – Баку, 2013. – 346 с.

59. Курейчик В. М. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем / В. М. Курейчик, В. И. Писаренко // Открытое образование. – 2013. – № 6. – С. 16-23.

60. Лебедева И. П. Моделирование как метод исследования социально-педагогических систем / И. П. Лебедева // Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конференции (Пермь, 16-17 сентября 2004 г.). – Пермь, 2004. – С. 34-36.

61. Лихачев Д. С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / Д. С.

- Лихачев. – Москва : Просвещение. 2006. – 336 с.
62. Логунцев Е. Концепция устойчивого развития с позиций междисциплинарного подхода / Е. Логунцев // Городское управление. – 2011. – № 11. – С. 24-32.
63. Ляховицкий М. В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 4. – С. 23–30.
64. Мазуров Ю. Л. Социальные аспекты концепции экологического образования / Ю. Л. Мазуров // Вісн. ДІТБ. – 2000. – № 4. – С. 199-201.
65. Мамедов Н. М. Экология как фактор социальных и культурных изменений: размышления в Год экологии / Н. М. Мамедов // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – № 2 (14). – С. 95-103.
66. Марфенин Н. Н. Образование для устойчивого развития. Интервью с Марфениным / Н. Н. Марфенин // На пути к устойчивому развитию. – 2002. – № 20. – С. 18-19.
67. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность ; под ред. А.А. Миролубов. – Обнинск : Титул, 2012. – 464 с.
68. Мещерякова Е. В. Целостный подход в формировании языкового образовательного пространства / Е. В. Мещерякова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2014. – № 6(33). – С. 43-45.
69. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
70. Миронова И. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И. А. Миронова. – Санкт-Петербург, 2008. – 219 с.
71. Мишин И. Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ / И. Н. Мишин // Высшее образование в России. – 2018. – №(4).

– С. 66-75.

72. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75-89.

73. Морозова Т. В. Национальное коммуникативное поведение: доминантные особенности русской культуры общения / Т. В. Морозова // Гуманитарная парадигма. – 2019. – № 1 (8). – С. 14-15.

74. Наливайко Н. В. Философия образования как объект комплексного исследования: монография / Н. В. Наливайко. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2002. – 190 с.

75. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста / В. И. Наролина // Психологическая наука и образование. – 2010. – №2. – С. 1-11.

76. Нефёдова М. А. Технология ситуационного анализа (case study) в процессе обучения межкультурной коммуникации / М. А. Нефёдова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 3 (47). – С. 65-67.

77. Никонова Е. Р. Системный подход в моделировании процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в ходе освоения социального проектирования в вузе / Е. Р. Никонова // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1 (7). – С. 43-46.

78. Овсянникова Т. Условия формирования межкультурной компетентности у студентов неязыковых вузов / Т. Овсянникова // Образование и межнациональные отношения: теория и практика многокультурного образования : материалы Международной научно-практической конференции (Ижевск, 27-28 мая 2009 г.). – Ижевск, 2009. – С. 317-323.

79. Ожегов С. И. Словарь русского языка : Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов. – Москва : Сов. энциклопедия, 1981. – 816 с.

80. Пассов Е. И. Методология методики: теоретические методы исследования / Е. И. Пассов. – Елец : МУП «Типография», 2011. – Кн. 2. – 634 с.

81. Пассов Е. И. Методология методики: эмпирические методы исследования / Е. И. Пассов. – Елец : МУП «Типография», 2010. – Кн. 1. – 647 с.
82. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования : Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10-11 кл. / Е.И. Пассов, Просвещени-е изд., М., 2000. 172 с.
83. Пассов Е. И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец : МУП «Типография», 2013. – 452 с.
84. Пехлецкий И. Д. Количественный анализ и структурные модели в процессе обучения : учебное пособие / И. Д. Пехлецкий. – Пермь, 1983. – 58 с.
85. Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / М. В. Плеханова. – Томск : Томск. политех. ун-т, 2006. – 228 с.
86. Плешакова А. Ю. Социально-педагогические условия интернационализации образования: к определению понятия / А. Ю. Плешакова // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26). – С. 118-125.
87. Подымова Л. С. Педагогика : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. С. Подымова ; под ред. Л. С. Подымова, В. А. Сластенин. – 2-е изд. – Москва : Изда-во Юрайт, 2016. – 246 с.
88. Попова С. Ю. Кейс-стади: принципы создания и использования / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. – Тверь : Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.
89. Почебут Л. Г. Теория межкультурной коммуникативной компетентности / Л. Г. Почебут // Наукові праці. Соціологія. – 2012. – № 172. – С. 14-18.
90. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – Москва : Наука, 1986. – 212 с.
91. Пузанков Д. В. Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза / Д. В. Пузанков, Н. Н. Кузьмин, А. А. Шехонин. – Москва : Исследовательский центр проблем

- качества подготовки специалистов, 2006. – 37 с. – (Национальная система оценки качества образования в России. Научное и методическое обеспечение).
92. Рапацевич Е. С. Психолого-педагогический словарь / Е. С. Рапацевич. – Москва : Просвещение, 2006. – 928 с.
93. Рузавин Г. И. Математизация научного знания / Г. И. Рузавин. – Москва : Мысль, 1984. – 207 с.
94. Рыбакова А. А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению / А. А. Рыбакова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 61. – С. 51-57.
95. Садовничий В. А. Становление образования для устойчивого развития в России / В. А. Садовничий, Н. С. Касимов // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2006. – № 4(29). – С. 3-9.
96. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : диссертация на соискание ученой степени доктора культурологических наук / А. П. Садохин. – Москва, 2009. – 342 с.
97. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа) / А. П. Садохин // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 156-165.
98. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – Москва : Юнити-дана, 2004. – 271 с.
99. Самошкина Я.С. Развитие культуры устойчивого развития учащейся молодежи в процессе межкультурного взаимодействия / Я. С. Самошкина // Школа будущего. – 2017. – №2. – С. 113-122.
100. Самошкина Я.С. Развитие потенциала межкультурной компетенции в системе образования для устойчивого развития / Я.С. Самошкина // Вестник ТвГУ «Педагогика и психология». – 2019. – 1 (46). – С.319-326.
101. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

102. Сафонова В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова ; под ред. В.В. Сафоновой. – Москва : Еврошкола, 1998. – 145 с.
103. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования В. В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123-141.
104. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 234 с.
105. Ситарам К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситарам, Р. Когделл // Человек. – 1992. – № 5. – С. 23-25.
106. Слостенин В. А. Педагогика : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
107. Смирнов Э. А. Управленческие решения / Э. А. Смирнов. – Москва : ИНФРА-М, 2001. – 264 с.
108. Советский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1988. – 1633 с.
109. Стариченко Б.Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера / Б.Е. Стариченко / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. – 218 с.
110. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум : учебное пособие для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. – Москва : Аспект Пресс, 2008. – 208 с.
111. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – 4-е изд. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
112. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
113. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учебное пособие / П. В. Сысоев. – Москва : Книжный дом «Либриком», 2013. – 264 с.

114. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий : учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Москва : Издательство Глосса-Пресс, 2009. – 182 с.
115. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся / Я. Тань // Молодой ученый. – 2017. – № 17. – С. 288-291.
116. Тарханова И. Ю. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета / В. В. Тарханова, И. Ю. Белкина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.
117. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
118. Терехова Т. А. Отечественные концептуальные модели межкультурной компетентности / Т. А. Терехова, О. Б. Большаков // Психология в экономике и управлении. – 2011. – № 1. – С. 93-105.
119. Тестов В. А. Жесткие и мягкие образовательные модели / В. А. Тестов. – Пермь, 2004. – 153 с.
120. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов и вузов / С. В. Титова. – Москва : Дрофа, 2009. – 240 с.
121. Тодаро М. Экономическое развитие / М. Тодаро. – Москва : ЮНИТИ, 1997. – 671 с.
122. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 28 с.
123. Урсул А. Д. Концептуальные проблемы устойчивого развития / А. Д.

Урсул // Бюллетень РАН. Использование и охрана природных ресурсов в России. – 2005. – № 1. – С. 30-38.

124. Устойчивое развитие и экологический менеджмент : материалы международной конференции, Санкт-Петербург, 17-18 ноября 2005 года ; под ред. В.Н. Троян. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2005. – 484 с.

125. Устойчивость как определяющая характеристика состояния социально-экономической системы / А. В. Порохин, Е. В. Порохина, Ю. Н. Соина-Кутищева, В. В. Барыльников // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12, ч. 4. – С. 816-821.

126. Утехина А. Н. Межкультурная дидактика: монография / А. Н. Утехина, Т. И. Зеленина. – Москва: Наука., 2011. – 280 с.

127. Фахрутдинова М. Т. Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного / М. Т. Фахрутдинова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2016. – № 1. – С. 138-142.

128. Филонова В. В. Компонентный состав моделей межкультурной компетенции / В. В. Филонова // Вестник Тамбовского университета. – 2013. – № 4 (120). – С. 247-251.

129. Фролов С. С. Социология / С. С. Фролов. – Москва : Наука, 1994. – 256 с.

130. Хакимов Э. Р. Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межнациональных отношений и ее формирование у студентов / Э. Р. Хакимов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 74-81.

131. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 236 с.

132. Халеева И. И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» / И. И. Халеева. – Москва : Наука, 1990. – 165 с.

133. Хотинец В. Развитие поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности / В. Хотинец // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. – № 10. – С. 59-69.

134. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
135. Часовников С. Н. Перспективы экологизации экономического развития Кемеровской области: монография / С. Н. Часовников, Е. Н. Старченко. – Новокузнецк, 2013. – 161 с.
136. Черняк Н. В. Классификация моделей межкультурной компетенции / Н. В. Черняк // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 2(92). – С. 119-125.
137. Черняк Н. В. Межкультурная компетенция и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики / Н. В. Черняк // Вестник НГУ. – 2015. – № 2. – С. 68-76.
138. Черняк Н. В. Сравнительное экспериментальное исследование формирования межкультурной компетенции студентов медицинских специальностей (очная и дистанционная формы обучения, английский язык) / Черняк Н. В., - Моск. гос. университет им. М.В. Ломоносова, 2015. – 323 с.
139. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1976. – 156 с.
140. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1971. – 144 с.
141. Юсупов В. З. Основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. З. Юсупов. – Киров, 1999. – 214 с.
142. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – Москва : Новая школа, 1996. – 352 с.
143. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : диссертация на соискание ученой степени доктора

педагогических наук / Н. В. Янкина. – Оренбург, 2008. – 360 с.

144. Яруллина Г. Р. Управление устойчивым экономическим развитием предприятий промышленного комплекса: теория и методология : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Г. Р. Яруллина. – Казань, 2011. – 27 с.

145. Altshuler L. Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory / L. Altshuler, N.M. Sussman, E. Kachur // International Journal of Intercultural Relations. – 2003. – № 27. – С. 387-401.

146. Arevalo-Guerro E. Assessing the Development of Learners' Intercultural Sensitivity and Intercultural Communicative Competence: The Intercultural Spanish Course: unpublished doctoral dissertation / E. Arevalo-Guerro . – Baltimore: University of Maryland, 2009. – 470 с.

147. Brislin R. W. Intercultural Communication Training: An Introduction / R.W. Brislin, T. Yoshida. – Thousand Oaks, 1994. – 219 p.

148. Byram M. S. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. S. Byram. – Clevedon, Philadelphia ; Toronto ; Sydney ; Johannesburg, 1997. – 124 с.

149. Components of Modern Students' Intercultural Competence: Comparative Analysis / N.Z. Dagbaeva, S.N. Darmaeva, J.S. Samoshkina, S.G. Tzybenova // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – . – № 19(1). – С.19-28

150. Deardorff D. K. Implementing intercultural competence assessment SAGE / D. K. Deardorff // Publications Thousand. – Oaks, 2009. – P. 477-491.

151. Deardorff D. K. Intercultural Competence. A Definition, Model, and Implication for Study Abroad / D. K. Deardorff . –Sterling: Stylus Publishing, 2008. – P. 6-52.

152. Deardorff D. K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States: a dissertation in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Educ / D. K. Deardorff, Raleigh: North Carolina State University, 2004.

– 337 c.

153. Deardorff D. K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States / D. K. Deardorff // *Journal of Studies in International Education*. – 2006. – № 10. – C. 241-266.

154. Fantini A.E. Assessing intercultural competence: issues and tools / A. E. Fantini // *Publications Thousand Oaks*, 2009. – P. 456-476 c.

155. Fantini A. E. CSD Research Report: Exploring and Assessing Intercultural Competence / A. E. Fantini. – Washington, 2007. – 124 p.

156. Geertz C. *The Interpretation of Culture* / C. Geertz. – New York, 1973. – 64 p.

157. Goodenough W. H. *Cultural Anthropology and Linguistics* / W. H. Goodenough // *Report on the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. – Washington, 1957. – P. 29.

158. Gudykunst W. B. *Intercultural Communication Theory* / W. B. Gudykunst // *Communicating Across Cultures*. – Newbury Park, 1983. – P. 192-236.

159. de Haan G. *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung* / G. Haan // *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. – Berlin, 2008. – P. 23-44.

160. Hammer M. R. *Measuring intercultural sensitivity: the Intercultural Development Inventory* / M. R. Hammer, M. J. Bennett, R. Wiseman // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2003. – № 27. – P. 421-443.

161. Hiller G. G. *Innovative methods for promoting and assessing intercultural competence in higher education* / G. G. Hiller // *Proceedings of Intercultural Competence Conference*. – 2010. – Vol. 1. – P. 144-168.

162. Imahori T.T., Lanigan M.L. *Relational model of intercultural communication competence* / T. T. Imahori // *International Journal of Intercultural Relation*. – 1989. – Vol.13. – P. 269-286.

163. *Intercultural Competence Assessment : Assessor Manual* // European web site on integration, 2004. – 47 c.

164. Johnson J. P. *Cross-cultural competence in international business: toward a*

definition and a model / J. P. Johnson, T. Tomasz Lenartowicz, S. Apud // Journal of International Business Studies. – 2006. – № 37. – P. 525-543.

165. Kinast E. U. Interkulturelle Personalentwicklung in internationalen Unternehmen Goettingen / E. U. Kinast, A. Thomas // Vandenhoeck & Ruprecht. – 2005. – P. 242-256.

166. Konstruktion und Validierung eines multimethodalen berufsbezogenen Tests zur Messung interkultureller Kompetenz / D. Schnabel [et al.] // Diagnostica. – 2014. – № 61(1). – P. 3-21.

167. Korhonen K. Interculturally savvy or not? Developing and assessing intercultural competence in the context of learning for business / K. Korhonen ; bearbeitet von. A. Paran, L. Sercu, Bristol, Buffaloю – Toronto : Multilingual Matters, 2010. – P. 35-51.

168. Künzli David C. Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung / Künzli David // Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. – 2007. – Vol. 4. – P. 3-352.

169. Kyburz-Graber R. Handeln statt hoffen: Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I / R. Kyburz-Graber. – Klett und Balmer, 2010. – 262 p.

170. Lipponen K. What Is Intercultural Communication Competence in the Context of the European Parliament?: Perceptions about the Required Intercultural Skills from the Perspective of Finnish Members of the European Parliament: a pro gradu thesis. / K. Lipponen, Jyväskylä. – Jyväskylä, 2005. – 136 p.

171. Nagel U. Schlussbericht Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung-unter den Aspekten Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen / U. Nagel, W. Kern, V. Schwarz. – Berlin, 2006.

172. Paige R. M. Instrumentation in Intercultural Training Thousand / R. M. Paige. –Oaks, 2004. – P. 85-128.

173. Pellaud F. Pour une éducation au développement durable. Editions Quae / F. Pellaud. – Versailles Cedex, 2011. – 113 p.

174. Popa N. L. Teachers' intercultural competence: effects of intercultural training and experience Venice / N. L. Popa, S. Butnaru, T. Cozma. – Venice, 2008. – P. 59-64.
175. Portera A. Intercultural Competences for the Global World / A. Portera. – Izhevsk: Udmurt State University, 2011. – P. 251-261.
176. Pruegger V. J. Cross-cultural sensitivity training methods and assessment / V. J. Pruegger, T. B. Rogers // International // Journal of Intercultural relations. – 1994. – № 3 (18). – P. 369-387.
177. Rieckmann M. Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen DelphiStudie / M. Rieckmann // GAIA. – 2011. – № 1. – P. 48-56.
178. Roth K. Interkulturelles Management - ein volkskundliches Problem. Zur interkulturellen Dimension von Wirtschaftsunternehmen / K. Roth // Derindustrielle Mensch. Vorträge des 28. Deutschen Volkskundekongress in Hagen. – Moskau, 1991. – P. 35.
179. Simkhovych D. The relationship between intercultural effectiveness and perceived project team performance in the context of international development / D. Simkhovych // International Journal of Intercultural Relations. – 2009. – № 33. – P. 383-390.
180. Stephan W. G. Improving intergroup relations / W. G. Stephan, C. W. Stephan. – London [et al], 2001. – 225 c.
181. Straffon D. A. Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school / D. A. Straffon // International Journal of Intercultural Relations. – 2003. – № 27. – P. 487-501.
182. The Puzzles of Practice: Initiating a collaborative research culture / N. Davis, J. Fletcher, S. Groundwater-Smith, A. Macfarlane. – Rotorua, New Zealand: NZARE Conference & Annual Meeting, 2009. – 14 p.
183. Urban G. Metaculture: How Culture Moves through the World / G. Urban. – London, 2001. – Vol. xviii. – 315 p.
184. Wilms F. E. P. Szenariotechnik. Vom Umgang mit der Zukunft / F. E. P.

Wilms. – Bern : Haupt, 2006. – 89 p.

185. Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung
Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule :
Programm Transfer-21 Arnimallee 9 / С. К. David, F. Bertschy, G. De Haan, M.
Plesse. – Berlin, 2006. – 56 p.

186. Врублевская О. А. О сущности понятия «Социальное взаимодействие» в
научных исследованиях / О. А. Врублевская. – URL:
[https://cyberleninka.ru/article/n/o-suschnosti-ponyatiya-sotsialnoe-
vzaimodeystvie-v-nauchnyh-issledovaniyah](https://cyberleninka.ru/article/n/o-suschnosti-ponyatiya-sotsialnoe-vzaimodeystvie-v-nauchnyh-issledovaniyah) (дата обращения: 09.03.2020).

187. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология
профессионально-ориентированного обучения / А. Долгоруков. – URL:
<https://evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 09.03.2020).

188. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по
образованию в интересах устойчивого развития : UNESCO Цифровая
библиотека. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_rus
(дата обращения: 02.03.2020).

189. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в
современном образовании / Д. А. Иванов. – URL:
[https://www.studmed.ru/view/ivanov-d-kompetentnosti-i-kompetentnostnyu-
podhod-v-sovremennom-obrazovanii_a0cda3d8e3f.html](https://www.studmed.ru/view/ivanov-d-kompetentnosti-i-kompetentnostnyu-podhod-v-sovremennom-obrazovanii_a0cda3d8e3f.html) (дата обращения:
02.03.2020).

190. Каракулова Е. Н. Исследования понятия межкультурной компетенции / Е.
Н. Каракулова // Воспитание и безопасность: социальные, педагогические и
психологические проблемы : материалы научно-практической конференции с
международным участием, посвященной XX-летию Института педагогики,
психологии и социальных технологий Удмуртского государственного
университета. – URL: <http://edusafe.conf.udsu.ru/files/1299426747.doc>. (дата
обращения: 3.10.2020).

191. Малявин В. В. Основные черты китайской культуры. Китай управляемый.
Старый добрый менеджмент / В. В. Малявин. – URL:

<https://econ.wikireading.ru/36017> (дата обращения: 09.03.2020).

192. Материалы Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (2009 г., Бонн, Германия) : UNESCO Цифровая библиотека. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185056_rus (дата обращения: 03.03.2020).

193. Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации. – URL: <http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNS.r.pdf> (дата обращения: 03.03.2020).

194. Пузаченко Ю. Г. Наука и концепция устойчивого развития / Ю. Г. Пузаченко. – URL: http://www.sevin.ru/ecosys_services/references/Пузаченко_2006_Уст_Разв_ЛП.pdf(дата обращения: 03.03.2020).

195. «Распаковка» Цели 4 в области устойчивого развития Образование – 2030. URL: <https://docplayer.ru/70804700-Raspakovka-celi-4-v-oblasti-ustoychivogo-razvitiya-obrazovanie-2030.html> (дата обращения: 20.01.2021).

196. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 года. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420355765>(дата обращения: 03.03.2020).

197. Рябкова С. А. Возникновение и основные проблемы становления понятия «устойчивое развитие» / С. А. Рябкова // Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. – URL: <http://www.yrazvitie.ru/?p=1230> (дата обращения: 03.03.2020).

198. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение. URL: [https://mosgu.ru/sveden/files/41.03.01_Zarubeghnoe_regionovedenie._Aktualizirovannyyu_FGOS_VO_\(3++\).pdf](https://mosgu.ru/sveden/files/41.03.01_Zarubeghnoe_regionovedenie._Aktualizirovannyyu_FGOS_VO_(3++).pdf) (дата обращения: 03.03.2020)

199. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент

URL: [https://umoc.hse.ru/data/2016/10/26/1110683443/38.03.02%20Менеджмент%20\(бакалавриат\).pdf](https://umoc.hse.ru/data/2016/10/26/1110683443/38.03.02%20Менеджмент%20(бакалавриат).pdf) (дата обращения: 03.03.2020)

200. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование URL: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/программы-bakalavriata-fgos-3/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf (дата обращения: 03.03.2020)

201. Цели образования для устойчивого развития. Задачи обучения. – URL: <http://www.unesco.org/open-access/terms-> (дата обращения: 03.03.2020).

202. Шаркова Ю. А. Педагогические условия использования проектной деятельности для формирования проектно-исследовательских компетенций обучающихся педагогического колледжа / Ю. А. Шаркова, Т. В. Сибгатуллина. – URL: http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/131739/277_284.pdf;jsessionid=EA7E6551AF447EA04A76B6601331AA0?sequence=-1 (дата обращения: 10.09.2020).

203. Christine K. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK «Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung / K. Christine, F. Bertschy, B. Christoph – Begriffsklärung und Adaption. – URL: <http://www.edk.ch/dyn/12099.php>. (дата обращения: 03.03.2020).(200)

204. Definition of intercultural competence. – URL: www.kwintessential.co.uk/articles/info/definitionintercultural-competence.html. (дата обращения: 03.03.2020).

Блоки теста по измерению межкультурной компетентности Деборы Шнабель

№ Блока	Наименование	Сферы
1.	Ясность в коммуникации (способность целенаправленно формулировать и ясно излагать свои мысли)	Коммуникация
2.	Гибкость в коммуникации (Легкая смена коммуникативного поведения и ситуативное приспособление стиля коммуникации)	
3.	Смена перспективы в коммуникации (Представить себе ход мыслей другого человека и посмотреть на суть дела с его стороны)	
4.	Сопереживание коммуникации (Поставить себя на место другого человека, чтобы осмыслить его эмоциональный мир, а также сенсбилизация вербального и невербального)	
5.	Создание условий для продуктивного сотрудничества (способность распознать и устранить недопонимания, а также эффективная работа с различными подходами в командной работе)	Создание синергии
6.	Посредничество между разными интересами (способность содействовать со сторонами, имеющим различные интересы и способность достигать максимальной выгоды из возможных путей решения задач)	

7.	Целенаправленный поиск информации (Целенаправленный поиск соответствующей информации о чужой стране / чужой культуре с целью приобретения информации, необходимой для правильного коммуникативного поведения)	Обучение / поиск информации
8.	Готовность к обучению (открытость к новому опыту и готовность инвестировать время для изучения нового)	
9.	Готовность к применению иностранного языка (коммуникант в состоянии применить ИЯ и не стыдится говорить на нем. Способность даже при скудном знании ИЯ овладеть ситуацией)	
10.	Осознание собственной культуры (Осознание собственной культурной идентичности: человек четко осознает свою культурную идентичность)	Самопознание
11.	Рефлексия собственной культуры (человек рефлексировать собственную культурную идентичность интенсивно и постоянно.)	
12.	Целеполагание (способность ставить четкие цели и достигать их.)	
13.	Стратегическое решение проблем (способность распознать проблему и найти структурированный подход к ее решению.)	Личный менеджмент
14.	Построение проф.сетей (способность сознательно строить сеть из людей с целью удовлетворения возникающих потребностей и достижения целей)	

15.	Создание доверительных отношений (способность быстро выстраивать доверительные отношения с незнакомыми людьми.)
16.	Интеграция в группе (способность легко интегрироваться в устоявшуюся группу и успешно взаимодействовать в различных системах)
17.	Создание и поддержание контактов способность завязывать контакты и поддерживать их)

Holist по темам устойчивого развития, образования для устойчивого развития

Теория УР, ОУР

1. Образовательная платформа гипермаркет знаний. Стратегия устойчивого развития
http://edufuture.biz/index.php?title=стратегии_устойчивого_развития
2. Практика внедрения стратегий устойчивого развития в развитых странах <http://www.diary.ru/~extremo-norte/p154864763.htm?oam>
3. Географический факультет МГУ. Образование для устойчивого развития: глобальный цивилизационный проект и интересы России.
4. http://www.geogr.msu.ru/science/projects/our/ross_swed/publications/vladimir_2010.php
5. Журнал на пути к устойчивому развитию. Бюллетень «На пути к устойчивому развитию России» <http://bulletin.sustainabledevelopment.ru>
6. Официальный сайт ООН <http://www.un.org/>
7. Официальный сайт Федерального правительства Германии www.bundesregierung.de/
8. Погосян В. А. Реализация идей устойчивого развития: глобальные компетенции учителя и как их формировать <http://elibrary.ru/download/29120004.pdf>
9. Митина Е. Г. Потенциал средового подхода в образовании для устойчивого развития: региональный аспект <http://elibrary.ru/download/53625008.pdf>
10. Рыжова Н. А. Международный проект по образованию для устойчивого развития «Диалог поколений» <http://elibrary.ru/download/80943887.pdf>

11. Мокий В. С. Пределы роста. 40 лет спустя: трансдисциплинарное переосмысление <https://cyberleninka.ru/article/n/predely-rosta-40-let-spustya-transdistsiplinarnoe-pereosmyslenie>
12. Гарапов А. Ф. Декада образования для устойчивого развития и проект «ИТ эко-школа» <http://elibrary.ru/download/87652413.pdf>
13. Доклад Римскому клубу. Краткое содержание. http://old.ihst.ru/~biosphere/Mag_2/gvishiani.htm
14. Усачева И. Н. Проектная деятельность студентов в области образования для устойчивого развития <http://elibrary.ru/download/98489053.pdf>
15. Горелова Т. А., Кравцов Ю. В., Машинская Н. Д., Мильчакова Л. Б. Модель повышения эколого-педагогической компетенции школьных учителей как организаторов экологического образования для устойчивого развития Сибири в условиях полевой школы-экспедиции <http://elibrary.ru/download/32829263.pdf> стр.32
16. Садыкова А. Ю., Старостина Т. Ю. «Светофор для природы» - экологический start-up для студентов технического вуза <http://elibrary.ru/download/67945687.pdf>
17. Международный проект по образованию для устойчивого развития (организация ОМЕР): руководство по реализации проекта по образованию для устойчивого развития (адаптированное для российских детских садов) www.obruch.ru/images/omep/rukovodstvo.doc
18. Дагбаева Н. Ж. Образование для устойчивого развития: опыт международных экологических проектов <http://www.baikal-center.ru/books/element.php?Id=51466>
19. Беккер Г., Дагбаева Н. Ж. Теоретические подходы к вопросу межкультурного образования школьников на основе экологической проблематики. <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-voprosu-mezhkulturnogo-obrazovaniya-shkolnikov-na-osnove-ekologicheskoy-problematiki>;
20. Плаксий С. И. Образование для XXI века: парадигмы профессора И. М. Ильинского. <http://elibrary.ru/item.asp?id=26322832>

21. Абдурахманов Г. М., Монахова Г. А., Мурзаканова Л. З. Концептуальные основы, реалии и перспективы развития образования для устойчивого развития в России. <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-realii-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-dlya-ustoychivogo-razvitiya-v-rossii>.

22. Сайт: «Цели в области устойчивого развития». <http://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/>

23. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Образование в интересах устойчивого развития: первые результаты, проблемы и перспективы. http://e-notabene.ru/pr/article_14001.html

24. Степанов С.А. Экологическое образование для УР как важное направление модернизации высшей школы. <http://www.dissercat.com/content/ekologicheskoe-obrazovanie-dlya-ustoichivogo-razvitiya-kak-vazhnoe-napravlenie-modernizatsii>

25. Урсул А. От модернизации к футуризации образования: инновационно-опережающие процессы в интересах устойчивого развития. <http://elibrary.ru/item.asp?id=11650813>

26. Гришаева Ю.М. Образование для устойчивого развития: теоретический анализ. <http://elibrary.ru/item.asp?id=20419103>

27. Игнатов С. Б., Глазачева А. О. Образование в интересах устойчивого развития и экологическая компетентность. <http://elibrary.ru/item.asp?id=16350643>.

Практика УР, ОУР

1. Образование для устойчивого развития: глобальный цивилизационный проект и интересы России. http://www.geogr.msu.ru/science/projects/our/ross_swed/publications/vladimir_2010.php

2. Проблемы и перспективы становления непрерывного образования в интересах устойчивого развития.

<http://unesco.ru/ru/?Module=pages&action=view&id=295>

3. Состояние образования для устойчивого развития в России

http://ecodelo.org/rossiyskaya_federaciya/31362-

[sostoyanie_obrazovaniya_dlya_ustoychivogo_razvitiya_v_rossii-statia](http://ecodelo.org/rossiyskaya_federaciya/31362-sostoyanie_obrazovaniya_dlya_ustoychivogo_razvitiya_v_rossii-statia)

4. Образование для устойчивого развития в условиях Монголии (прогресс и перспектива)

<https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-ustoychivogo-razvitiya-v-usloviyah-mongolii-progress-i-perspektiva>

5. Концепция устойчивого развития Монголии до 2030 года

<https://docplayer.ru/141192332-Koncepciya-ustoychivogo-razvitiya-mongolii-do-2030-goda-1.html>

6. Концептуальные основы, реалии и перспективы развития образования для устойчивого развития в России. <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-realii-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-dlya-ustoychivogo-razvitiya-v-rossii>

7. Рио + 20 и модернизационный потенциал России: образовательный аспект [Http://cyberleninka.ru/article/n/rio-20-i-modernizatsionnyy-potentsial-rossii-obrazovatelnyy-aspekt](http://cyberleninka.ru/article/n/rio-20-i-modernizatsionnyy-potentsial-rossii-obrazovatelnyy-aspekt)

8. Политика Китая в реализации Целей устойчивого развития ООН <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-kitaya-v-realizatsii-tseley-ustoychivogo-razvitiya-oon>

9. Образование для устойчивого развития: эффективность Китая и глобальные перспективы

<http://xbbjb.swu.edu.cn/viscms/u/cms/xbbjb/201607/131553181g35/201603002.pdf>

10. Концепция устойчивого развития как идеологический и политический фундамент глобализации: теория и практика внедрения

[Http://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-ustoychivogo-razvitiya-kak-ideologicheskij-i-politicheskij-fundament-globalizatsii-teoriya-i-praktika-vnedreniya](http://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-ustoychivogo-razvitiya-kak-ideologicheskij-i-politicheskij-fundament-globalizatsii-teoriya-i-praktika-vnedreniya)

Holist по теме межкультурной коммуникации

1. Межкультурная коммуникация - https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/MEZHKULTURNAYA_KOMMUNIKACSIYA.html
2. Межкультурная коммуникация – <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/mezhkulturnaya-kommunikaciya.html>
3. Гузикова М. О., Фофанова П. Ю. «Основы теории межкультурной коммуникации» (учебное пособие) - <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/34793/1/978-5-7996-1517-8.pdf>
4. Теория культуры, 9.1. Понятие «межкультурная коммуникация» - <https://culture.wikireading.ru/61817>
5. Мартынова Н. А. «Межкультурная коммуникация как особый вид общения» - <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-osobyuy-vid-obscheniya-1>
6. Российская ассоциация международных исследований (РАМИ). Материалы VII Конвента РАМИ Межкультурная коммуникация: современная теория и практика 28–29 сентября 2012 г. https://mgimo.ru/files2/y05_2013/238120/rami2_intercult.pdf
7. Сущность и специфика понятий «взаимодействие культур» и «межкультурная коммуникация» https://spravochnick.ru/kulturologiya/suschnost_i_specifika_ponyatij_vzaimodeystviye_kultur_i_mezhkulturnaya_kommunikaciya/
8. Формы межкультурной коммуникации: https://spravochnick.ru/kulturologiya/formy_mezhkulturnoy_kommunikacii/
9. Межкультурная коммуникация на микроуровне https://spravochnick.ru/kulturologiya/mezhkulturnaya_kommunikaciya_na_mikrourovne/

10. Межкультурная коммуникация на макроуровне
https://spravochnick.ru/kulturologiya/mezhkulturnaya_kommunikaciya_na_makrourovne/
11. Результаты межкультурной коммуникации
https://spravochnick.ru/kulturologiya/rezultaty_mezhkulturnoy_kommunikacii/
12. Основные теории межкультурной коммуникации
https://spravochnick.ru/kulturologiya/osnovnye_teorii_mezhkulturnoy_kommunikacii/
13. Савушкина Л. В. «Межкультурная коммуникация как предмет исследования в современной системе образования»
<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-predmet-issledovaniya-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya>
14. Милованова Т. М., Сырецкая В. А. «Межкультурная коммуникация в иноязычном образовательном пространстве»
<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-v-inoyazychnom-obrazovatelnom-prostranstve>
15. Рябова М. В. Межкультурная коммуникация как совокупность механизмов столкновения культур https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2010_3_37.pdf
16. Гутарева, Н. Ю. Проблемы межкультурной коммуникации в современном социуме. <https://moluch.ru/archive/89/17982/>
17. Каппушева, З. А. Межкультурное общение
<https://moluch.ru/conf/ped/archive/66/3284/>
18. Безуглова Н. П. Ценностная основа межкультурной коммуникации
<http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2013-3/2-bezuglova.pdf>
19. Сатарова Л. Х. Основные проблемы межкультурной коммуникации как фактор развития современного общества
<http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29074>
20. Флеров О.В. — Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=16553

21. Леонтович О. А. Теория межкультурной коммуникации в России: состояние и перспективы http://www.russcomm.ru/rca_biblio/l/leontovich01.shtml

22. Голдобина В. В., Стеценко Т. И. Особенности межкультурной коммуникации в сети Интернет http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/47207/1/978-5-8295-0519-6_09.pdf

23. Шакирова Д. Т. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации <https://articlekz.com/article/23819>

24. Пахомова Е. А. Способы речевого воздействия и межкультурная коммуникация https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/sposobi_rechevogo_vozdejstviya_i_mezhkulturnaya_kommu_124437.html

Hotlist по теме мотивации изучения иностранных языков и культур

1. Мифы об изучении иностранных языков <https://habr.com/ru/post/495716/>

2. Как победить страх и заговорить на иностранном языке <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/219327-london-is-the-capital-of-great-britain>

3. Почему я ненавижу русский язык <https://www.youtube.com/watch?v=MWzzhmc08I>

4. Страдания иностранца: почему русский язык такой сложный? https://www.youtube.com/watch?v=Ml_qgDhKC3w

5. Психологические барьеры при изучении иностранного языка студентами в неязыковом вузе <http://xn-----7kcgqc6assog3b.xn--p1ai/2015/PDF/205.pdf>

6. Перепрыгнуть языковой барьер: советы психологов и полиглотов. Как преодолеть языковой барьер и почувствовать себя уверенно в интернациональной среде? <https://www.hotcourses.ru/study-abroad-info/latest-news/getting-over-language-barrier/>

7. Языковой барьер: психологические тонкости его преодоления

http://www.skazka.no/wiki/index.php/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D0%B1%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B5%D1%80:_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8_%D0%B5%D0%B3%D0%BE_%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F

8. Свой среди чужих: как адаптироваться в другой стране

<https://www.psychologies.ru/articles/svoy-sredi-chujih-kak-adaptirovatsya-v-drugoy-strane/>

Анкета

Уважаемые студенты! Просим Вас ответить на вопросы анкеты.

Пол _____
Возраст _____
Место учёбы / место работы _____
Образование (профиль) _____
E-mail: _____

Анкета

1. Как, на Ваш взгляд, складываются отношения между представителями разных национальностей в Монголии?

- доброжелательно
- нейтрально
- недоброжелательно
-

2. Как лично Вы относитесь к представителям других национальностей?

- доброжелательно
- нейтрально
- недоброжелательно
-

3. Имеет ли для Вас значение национальность человека?

- да (национальность во многом определяет личные качества человека)
- нет (личные качества человека важнее его национальности)
- да, но только по отношению к некоторым национальностям

4. Почему у Вас возникло желание выучить русский язык?

5. Какие стереотипы существуют о России у монголов?

6. Чем отличаются, на Ваш взгляд, монгольские и российские студенты?

7. В какой стране, на Ваш взгляд, межнациональные конфликты сегодня стоят особенно остро? _____

8. Вы когда-нибудь участвовали в межкультурном тренинге?

- Да
- Нет

9. Когда-нибудь ранее Вы слышали об образовании в интересах устойчивого развития?

- Да
- Нет

10. Напишите 3-4 ключевых слова, которые на Ваш взгляд, связаны с понятием «Образование для устойчивого развития (ОУР)»?

11. В рамках каких дисциплин (область знаний), по вашему мнению, могут быть реализованы идеи ОУР? (3-4 дисциплины)?

12. Проводятся ли в Вашем образовательном учреждении (школа/институт/университет) факультативные курсы по устойчивому развитию?

1. Да
2. Нет

13. Как бы Вы оценили ваше личное понимание «Образование для устойчивого развития?»

1. Отлично
2. Хорошо
3. Удовлетворительное
4. Не очень хорошо
5. Слабо
6. Я не знаю, что это

Спасибо за ответы.

Хүндэт оюунтнууд! Энэ анкетанд хариулна уу?

Хүйс _____
Нас _____
Сурдаг газар/ Ажилдаг газар _____
Боловсрол (мэргэжил) _____
E-mail _____

Анкет

1. Таны бодлоор, Монголд байдаг олон үндэстний хүмүүс яаж харилцдаг вэ?
 - нөхөсгөөр
 - дунд
 - нөхөрсгөөргүй
2. Та өөр үндэстний хүмүүст яаж харьцдаг вэ?
 - нөхөсгөөр
 - дунд
 - нөхөрсгөөргүй
3. Танд хүний үндэс угсаа хамааралтай юу?
 - Тийм, хүний үндэс угсаа хүний зан чанартай хамгийн их хамааралтай байдаг
 - Үгүй, үндэс угсаанаас илүү хамгийн гол нь зан чанар болно
 - Тийм, харин зарим үндэстэн хүмүүстэй
4. Та яагаад орос хэл сурхыг хүссэн бэ?

5. Монголчууд Оросын тухай ямар нийтлэг ойлголттой байдаг вэ?

6. Таны бодлоор, оросын оюутнууд монгол оюутнуудаас юугаараа ялгаатай вэ?

7. Одоо цагт ямар улсад үндэстэн хоорондын зөргилдөөн илүү хурц байна вэ?

8. Та олон улсын сургалтад оролцож үзсэн үү?
 - Үзсэн

- Үзсэнгүй

9. Sustainable developments гэсэн тогтвортой хөгжилтийн боловсрол тухай өмнө сонсон уу?

- Сонссон
- Сонсонгүй

10. «Тогтвортой хөгжилтийн боловсрол» - ын талаарах ойлголттой холбоотой 3-4 оновчтой жишээ бичнэ үү?

11. Таны бодлоор, ямар эрдэм шинжилгээний дотор тогтвортой хөгжилтийн үзэл санаануудыг биелүүлж болох вэ? (3-4 эрдэм шинжилгээ)

12. Таны боловсролын байгууллагад (сургууль/хүрээлэн/их сургууль) тогтвортой хөгжилтийн сонгон суралцах хичээл явуулдаг уу?

- Явуулдаг
- Явуулдаггүй

13. «Тогтвортой хөгжилтийн боловсрол» талаарах Та оорийн ойлгосоноо хэрхэн үнлэх вэ?

- маш сайн
- сайн
- хангалттай
- тийм сайн биш
- муу
- Юу гэдэг нь, би мэдэхгүй

Таны хариулсанд, баярлалаа

Уважаемые студенты! Просим Вас ответить на вопросы анкеты.

Пол _____

Возраст _____

Место учёбы/место работы _____

Образование (профиль) _____

Email: _____

Анкета

1. Как, на Ваш взгляд, складываются отношения между представителями разных национальностей в Китае? 在您看来,在中国各个民族的关系怎么样?

- доброжелательно 好意的
- нейтрально 中立的
- недоброжелательно 有故意的
-

2. Как лично Вы относитесь к представителям других национальностей? 对您来说,您对别的民族有什么看法?

- доброжелательно
- нейтрально
- недоброжелательно
-

3. Имеет ли для Вас значение национальность человека? 对您来说,人的民族有没有意义?

- да (национальность во многом определяет личные качества человека) 有,民族决定人们的个人品质
- нет (личные качества человека важнее его национальности) 没有,个人品质比他的民族更重要
- да, но только по отношению к некоторым национальностям 有,但是只是针对个别民族

4. Почему у Вас возникло желание выучить русский язык ? 您为什么会萌生学习俄语的想法?

5. Какие стереотипы существуют о России у китайцев? 关于俄罗斯中国人有哪些定势?

6. Чем отличаются, на Ваш взгляд, китайские и российские студенты? 您觉得中国学生和俄罗斯学生有什么差别?

7. В какой стране межнациональные конфликты сегодня стоят особенно остро? 当今在哪些国家存在突出的民族冲突?

8. Вы когда-нибудь участвовали в межкультурном тренинге? 您有没有参加国际教师的培训?

- Да 是
- Нет 否

9. Когда-нибудь ранее Вы слышали об образовании в интересах устойчивого развития?

以前你听过教育为可持续发展吗?

- Да 听过
- Нет 没听过

10. Напишите 3-4 ключевых слова, которые на Ваш взгляд, связаны с понятием «Образование для устойчивого развития (ОУР)»? 请把3-4个你认为教育为可持续发展的主题词。

11. В рамках каких дисциплин (область знаний), по вашему мнению, могут быть реализованы идеи ОУР? (3-4 дисциплины)?

您觉得在哪些学科能够实现教育为可持续发展的概念?

12. Проводятся ли в Вашем образовательном учреждении (школа/институт/университет) факультативные курсы по устойчивому развитию?

在您的学校/大学有没有可持续发展的选修课?

- a) Да 有
- b) Нет 没有

13. Как бы Вы оценили ваше личное понимание «образование для устойчивого развития?»

评定你怎么了解教育为可持续发展的看法?

- 1. Отлично 非常好
- 2. Хорошо 好
- 3. Удовлетворительное 中等
- 4. Не очень хорошо 不太好
- 5. Слабо 不好
- 6. Я не знаю, что это 我不知道这是什么意思

Спасибо за ответы!

Тексты

Текст 1.

Китайское представление о гигиене в массовом сознании, похоже, ограничивается преимущественно собственным телом и (но не всегда) собственным жилищем.

Как же так? Нация с древнейшей на Земле культурой, и вдруг такое? Надо понять, что плевики, сморкания и т. д. - это у китайцев не нарушение правил вежливости, а народные традиции и привычки, которые связаны с древними поверьями. Нормой считаются естественные потребности организма. К примеру, слюну надо обязательно сплевывать, так как она содержит в себе «грязную», «отработанную» энергию. А остатки пищи гораздо гигиеничнее сбросить со стола, чем накапливать кучками рядом с хорошей пищей.

Большинство китайцев считают, они приучены к этому с детства, что проглатывать слюзу — вредно для здоровья. Поэтому они ее выплевывают, выкашливают и высмаркивают. Кашель часто искусственный, звучит иногда, как смесь удушья и хрипения. Даже изящные девушки издают иногда громкие, неприятные звуки. То, что китайцы чавкают и рыгают при еде — это вовсе не невоспитанность, а совсем наоборот. Это у них национальная вежливость такая — чавкая и рыгая, показать хозяевам, какая у них вкусная еда.

(Из журнала «Школа жизни»)

<https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fshkolazhizni.ru%2Fworld%2Farticles%2F46307%2F>

Текст 2.

Пространственно-временное чувство у монголов специфично. Человек из Великой степи спокоен, душа просторна, так как временная ориентация у него слаба, правильное распределение времени не вполне развито.

Монголы любят сказать слово «маргаш» (завтра). Оно эквивалентно словосочетанию «Через 24 часа». В действительности маргаш, к сожалению, может означать и несколько дней, даже недели. В чем причина такого неудобного положения?

Монгол не может детально рассматривать суть задания или обязанности, он подходит к нему на основе душевной ориентации и допускает ошибку в распределении времени. Поэтому обещание «завтра» часто не выполняется вовремя.

Монголу не хватает постоянной, непрерывной работоспособности. Из-за «природной распущенности» он не берется за работу вовремя, может отложить ее спонтанно, подумав: «Ладно, завтра». По этой причине часто начинает работу поздно, даже тогда, когда дело уже «горит».

В связи с этим в народе бытует выражение «Выйдем поздно, наступим с силой». Но, как показывает практика, чаще всего, запоздавшая работа не укладывается в срок и не приносит желаемого успеха. Но даже если она и выполняется быстро, на неё затрачивается слишком много усилий. В этом есть недостаток монгольского характера.

Высокой является способность монгольского человека по овладению иностранными языками. Людей, чисто говорящих на 3–4 иностранных языках, насчитывается сотни и тысячи. Монгольский язык относится к среднеязычным, поэтому любой язык, заднеязычный и переднеязычный, правильно

произносится монголами. Влияние оказывает также упоминавшиеся способности монголов к запоминанию.

(Из статьи Хинаятын Цоохуу (доктор физико-математических наук, профессор, член Нью-Йоркской Академии наук, секретарь Национального совета Монголии по науке и технологиям, директор Института исследований монгольского Алтая (Монголия). <http://asiarussia.ru/articles/5823/>)

Текст 3.

Иностранцы улыбками приветствуют друг друга. Мы же считаем такие их улыбки дежурными - неискренними. А то и подозрительными - вдруг задумали недоброе и скрывают свои истинные намерения?

К тому же у нас вообще не принято улыбаться незнакомым. Равно как и автоматически отвечать улыбкой на улыбку. Или улыбаться, случайно встретившись с кем-то взглядом. Как в США. Мы же привыкли отводить взгляд.

Увидев адресованную себе улыбку, наш человек чаще всего хмурится, потому что начинает мучиться в догадках: «Мы что, знакомы?» Или, наоборот, расценивает улыбку как приглашение вступить в контакт. Кстати, может, мы не улыбаемся еще и потому, что и сами опасаемся: вдруг незнакомец или незнакомка полезут знакомиться.

Доволен жизнью? Тогда можешь улыбаться.

Мнение Стернина: «Достойной - и фактически единственной - причиной для улыбки в русском общении признается текущее материальное благополучие улыбающегося». В этой связи профессор вспоминает знаменитый призыв Дейла Карнеги «Улыбайтесь!». И приводит обычную реакцию на него русской аудитории: «Чему улыбаться? Денег не платят, вокруг одни проблемы...»

Ученый обращает внимание на слово «чему». И делает вывод, что русское сознание не воспринимает улыбку как адресованную «кому», не видит в ней коммуникативного смысла. Но относится к ней как к сигналу того, что улыбающийся - «в шоколаде». А если нет, то давно известно: «Смех без причины - признак дурачины».

(И. Стернин, доктор филологических наук, заслуженный деятель науки РФ, специалист по когнитивной лингвистике профессор Воронежского государственного университета. Из исследования «Улыбка в русском коммуникативном поведении».)

Кейс-задания

Кейс 1.

Студентка из Китая впервые приехала изучать русский язык, с целью работать в России. По ее желанию, ей дали комнату в студенческом общежитии. Каждую неделю кураторы группы, преподаватели проверяли комнаты в общежитии и следили за порядком. В одно из таких посещений преподаватель открывает дверь и видит, что на стуле сидит студентка, смотрит фильм и задорно щелкает китайские семечки. Ничего не обычного, скажете вы: вещи аккуратно лежат в шкафу, на полке – учебник к учебнику, посуда вымыта. И будете правы, пока не взгляните на пол. На полу примерно в толщину в 1 см валяется по комнате шелуха от семечек, и Кун Дэсюань размашисто их кидает на пол. Видя это, российский преподаватель начинает возмущаться и ругать студентку, приговаривая «Ты же девушка, немедленно уберись». На что Кун Дэсюань спокойно отвечает: «Янина, ничего, я всегда так делаю. Сначала все на пол, а потом убираем». Преподаватель была в шоке и начала спорить со студенткой, что так не делается и что девочки не должны разбрасывать вещи, тем более мусор на пол.

Как бы Вы объяснили поведение Кун Дэсюань?

1. Кун Дэсюань неаккуратная и не следит за гигиеной.
2. У Кун Дэсюань очень тяжелый, неуживчивый характер.
3. У Кун Дэсюань принято так дома бросать мусор на пол.
4. Кун Дэсюань считала, что в предоставленной ей комнате никто не вправе нарушать ее покой. И она может делать все, что хочет.

Анализ ответов.

Вы выбрали объяснение № 1. Если вы слушали внимательно текст, то там сказано, что все вещи аккуратно лежали в шкафу, книги составлены аккуратно.

Вернитесь к ситуации и сделайте другой выбор.

Вы выбрали объяснение № 2. Конечно, исключить такую возможность нельзя. Но стоит заметить, что она спокойно и вежливо ответила преподавателю.

Вы выбрали объяснение № 3. Это лучший вариант ответа. (текст о мусоре в Китае)

Вы выбрали объяснение № 4. Студентка не проявляла агрессию и не жаловалась на справедливость.

Кейс 2.

Ван Ин училась в России первый год. Ей было интересно изучать новые предметы и говорить на русском языке. За первый семестр у неё сложились неплохие отношения с группой. Ребята старались ей помогать, с кем-то даже завязалась дружба. Закончился первый семестр, все разъехались на каникулы. Ван Ин заранее написала заявление, чтобы провести китайский новый год с семьёй у себя дома. За время долгих каникул она поняла, что соскучилась по одногруппникам и, когда ехала в Россию, думала, что надо поскорее с ними встретиться. Когда она приехала из Китая и первый день пришла на занятия, одногруппники были очень рады её возвращению. Каждый из них подошёл и крепко обнял её, кто-то даже поцеловал в щёку. Все поздравляли Ван Ин с прошедшими праздниками, многие сказали, что скучали по ней и рады, что она вернулась. Ван Ин всё это время стояла молча и ничего не отвечала одногруппникам. Затем она смущённо улыбнулась, тихо сказала: «Спасибо» и села на своё место. Одногруппники начали спрашивать, неужели она не рада их видеть. Ван Ин, конечно, была рада им и их вниманию, но всё же казалась смущённой.

Как Вы думаете, почему получилась такая ситуация между Ван Ин и её одногруппниками?

1. Ван Ин не очень любит однокурсников, поэтому ей неприятны их объятия.
2. Ван Ин скучает по дому, поэтому у неё плохое настроение.

3. Ван Ин думает, что одногруппники решили над ней таким образом подшутить, поэтому настороженно относится к встрече.

4. Ван Ин не привыкла к такому проявлению чувств, т. к. в Китае не принято обниматься со всеми знакомыми при встрече.

Анализ ответов.

Вы выбрали объяснение № 1 У Ван Ин сложились неплохие отношения с одногруппниками. И она соскучилась по ним за время каникул. Подумайте, какой вариант ответа подойдёт больше

Вы выбрали объяснение № 2 Может быть, но она рада видеть своих одногруппников и благодарит их за поздравления.

Вы выбрали объяснение № 3 Посмотрите, пожалуйста, текст ещё раз. У Ван Ин и одногруппников сложились хорошие приятельские отношения. Они помогли ей осваиваться в новой культуре и у них были доброжелательные отношения.

Вы выбрали объяснение № 4 Этот вариант ответа подходит лучше всего для объяснения ситуации.

Кейс 3.

На перемене между парами в коридоре разговаривали русская и монгольская студентки, Юля и Уранзая. Юле позвонила мама. Она взяла трубку, сказала: "Привет, мам! У меня перемена, долго говорить не смогу, если срочно, то давай быстро обсудим, если нет я перезвоню сразу после занятий". Мама Юли быстро расспросила, как у неё дела, и с тревогой уточнила, точно ли всё в порядке, потому что Юля вчера не позвонила. Юля довольно взволнованно сказала: «Ну ты что, мам! Я понимаю, что ты беспокоишься. Извини, что я вчера не позвонила, у меня была трудная лабораторная работа, и я до ночи занималась, а когда закончила, было уже поздно, я не хотела тебя беспокоить. Всё в порядке, но сейчас я тороплюсь на пару. Я обязательно позвоню тебе после занятий. Целую!» Они попрощались. После этого Юля заметила, что

Уранзая напряжённо смотрит на неё. Конечно, Юля спросила, что случилось. Уранзая немного замялась, но потом спросила, почему Юля разговаривает с мамой не на «Вы». Юля уточнила, почему именно на «Вы». На что Уранзая ответила, что к родителям нужно обращаться только на «Вы», и необходимо слушать то, что говорит тебе мама, а не прерывать разговор. На что Юля недоумённо сказала: «Мама же мне не чужая, чтобы на «Вы» с ней разговаривать. И она понимает, что я учусь, а детали мы обсудим с ней позже».

Как бы Вы объяснили причины недопонимания между Юлей и Уранзая?

1. Уранзая боится своих родителей и считает, что Юля тоже должна бояться маму и не говорить ничего против.
2. Уранзая напоказ обращается к родителям на "Вы", чтобы все подумали, что она послушная и хорошая дочь. Она завидует Юле, что та может разговаривать с мамой, как хочет.
3. Уранзая уважает родителей, и для неё обращение на «Вы» - это часть воспитания. Юля тоже с уважением и заботой относится к маме, а обращение на «ты» для неё привычно и естественно.
4. Юля не уважает свою маму, ей неважно, что думает мама. Уранзая это заметила и сделала ей верное замечание.

Анализ ответов.

Вы выбрали объяснение № 1 Уранзая говорит про уважение к старшим и их опыту, но не про страх перед ними. Попробуйте ещё раз проанализировать ситуацию и сделать другой выбор.

Вы выбрали объяснение № 2 Возможно, но обратите внимание, что Уранзая напряженно смотрит на Юлю и ей неудобно говорить про такие понятные для неё вещи как уважительное обращение к родителям.

Вы выбрали объяснение № 3 Это лучший вариант ответа. (текст о воспитании детей)

Вы выбрали объяснение № 4 Если вы внимательно слушаете текст, то увидите, что Юля извинилась перед мамой за то, что не позвонила и объяснила, что не хотела беспокоить её, а также пообещала перезвонить сразу, как закончатся занятия.

Рекомендации по анализу глобальных ситуаций

1. Конкретный опыт. Подумай, как глобальная тема касается именно тебя, твоей семьи. В каких ситуациях ты с проблемой встречаешься?
2. Рефлексивное наблюдение. Прежде чем, формулировать свое решение, проанализируй ситуацию с точки зрения собственного опыта, культурных ценностей, экономики, экологии и общества в твоей/чужой стране. Найдите статистические данные, опросы, изучите научные статьи. Как данные компоненты могут влияют на видение проблемы.
3. Попробуй описать ситуацию в виде моделей, теорий, сценариев.
Как ты спрогнозируешь развитие данной проблемы? Какие меры можно применить, учитывая разный культурный контекст, состояние экономики, экологии, общества?
4. Проверь в действии свои прогнозы. Например, обсуди с другом, в семье данную проблему. Как теперь ты будешь действовать и судить о проблеме, например, мусора в разных странах и строить диалог с представителем другой культуры.

Посмотрите, пожалуйста, ближе к какому уровню Вы находитесь.

	Уровень			
	1.0	2.0	3.0	4.0
Критически мыслить	Я способен / способна подвергать сомнению принятые нормы	Я способен / способна оценивать собственные взгляды и представления	Я могу соизмерить плюсы и минусы ситуации	Я могу отстаивать свою точку зрения в дискуссии
Системно мыслить	Я могу выделить базовые составляющие задачи	Я могу осмыслить взаимосвязи внутри одной проблемы	Я могу осмыслить принципы взаимосвязи в различных областях	Я могу действовать в условиях неопределенности

Прогнозировать	Я способен / способна воспринимать многообразные варианты настоящего-будущего, учитывая прошлый опыт	Я могу сформировать собственное мнение о будущем, исходя из наблюдения.	Я оцениваю и учитываю риски и происходящие изменения	Я способен / способна спрогнозировать несколько вариантов развития будущего.
----------------	--	---	--	--

Тексты по теме «Мусор»

Проблема мусора в Китае.

Экономический аспект.

До второй половины XX века в Китае не возникало проблем со свалками: бережливые китайцы находили способы повторно использовать вещи, исчерпавшие ресурс.

Экономический бум, повальная урбанизация и расцвет торговых центров спровоцировали шквальный поток мусора. По всей стране начали появляться стихийные свалки. Попытки привить местным жителям привычку сортировать мусор успехом не увенчались — на первых порах верх взяли привычки старого образца.

В стремлении решить проблему правительство страны инвестировало десятки миллионов долларов в создание центров переработки и сортировки мусора. Муниципальные службы сами занялись разбором нелегальных свалок и сортировкой отходов, отправляя подходящее сырье на переработку.

Параллельно в крупных городах начали действовать частные фирмы по сбору мусора. Каждая из них специализировалась на собственном виде отходов — пластик, стекло, бумага или что-то еще. Это не просто решило проблему мусора в городах: благодаря таким фирмам мусор начал поступать в центры переработки в отсортированном виде.

Но главное — частные фирмы смогли на этом заработать. Китайцы не были бы китайцами, если бы не нашли способ сколотить состояние даже на отбросах. Тысячи старьевщиков по всей стране договаривались со своими знакомыми, чтобы те приносили им пригодный для утилизации мусор. Старьевщики сортировали хлам и продавали каждую партию отдельному

перекупщику. Те, в свою очередь, сбывали товар мусороперерабатывающим заводам, готовым платить за регулярное поступление материалов.

Так в Китае выстроили пирамиду, в которой участвовал абсолютно каждый житель страны. Ключевая позиция связующего звена досталась старьевщикам, которые превратились сначала в мелких, а затем и в средних бизнесменов с собственной предпринимательской стратегией и развитыми рынками сбыта. Так в Китае сформировалась полноценная индустрия утилизации и переработки мусора. Одно время страна даже импортировала отходы, чтобы загрузить собственные мощности по переработке мусора.

В настоящий момент количество сжигаемых отходов в КНР составляет всего 30%. Остальное тем или иным способом используется повторно. Вместе с этим правительство внимательно следит за производственными процессами, которые позволяют сократить количество выбросов на заводах за счет оптимизации логистики используемых материалов.

Экологический аспект.

Экология китайских городов находится под угрозой. Экологи бьют тревогу, поскольку примерно две трети китайских городов «взяли в блокаду» кучи мусора. По подсчетам экспертов, в городах страны на 20 тыс. гектарах земли скопилось примерно 6 млрд тонн бытового мусора, и эта «гора» подрастает на 4,8 процента в год.

Мусор накапливается в Китае повсеместно, создавая проблемы с санитарией, а все из-за стремительного скачка страны от бедности к богатству. «Если правительство не примет меры, чтобы решить наши проблемы с мусором, Китай может столкнуться с санитарным кризисом в следующие 10 лет», – предупреждает Лиу Яншэн, эксперт управления ликвидацией отходов в университете Пекин. За последние двадцать лет объем мусора в Китае увеличился в три раза, достигнув 300 миллионов тонн в год, согласно Не Юнфэн, эксперту по переработке мусора в Пекинском университете Цынхуа.

«Раньше с мусором не было проблем, потому что у нас не было супермаркетов, пакетов и бесконечной череды товаров, – говорит Не. – И вдруг правительство запаниковало из-за гор мусора, заполонившего все вокруг».

Протесты в китайских городах приводят к накоплению мусора в деревнях и пригородах. В прошлом году жители Пекина столпились у Министерства охраны окружающей среды, протестуя против неприятного запаха от свалки и требуя поставить там мусоросжигательную печь. В июле был набросан план печи, и свалка закрылась на 4 года раньше. В восточном Пекине власти вложили миллионы долларов на создание свалки и мусоросжигательной печи, которые соответствовали бы гигиеническим нормам. Это случилось только после того, как 200 000 человек подписали петицию против неприятного запаха.

По меньшей мере, 85% всего мусора Китая (который составляет примерно 7 миллионов тонн) находится на свалках, большинство – на нелицензированных мусорках в пригородах. На некоторых свалена лишь пластмасса и стекловолокно. Дожди выносят тяжелые металлы, аммиак и бактерии в подземные воды и почву, а пары разложения выделяют в воздух метан и углекислый газ.

Некоторую часть мусора в Китае, наконец, начали сжигать, но исследование, проведенное китайским правительством, выяснило, что мусоросжигательные печи выделяют в 10 раз больше диоксинов, являющихся причиной рака и прочих заболеваний, чем, например, в Соединенных Штатах.

Социокультурный аспект.

На улицах китайских городов установлены баки с двумя-тремя типами контейнеров — для вторичной переработки, неперерабатываемого мусора и пищевых отходов. Иногда к ним добавляют отдельные баки для пластика и стекла.

Но несмотря на возможности для сортировки, мусор в Китае часто выбрасывают по принципу "какой контейнер ближе". Потому что на сегодняшний день в стране отсутствует понятие как таковой социальной

ответственности за неправильно выброшенный мусор, как не существует и штрафов для населения за выброс пластиковой бутылки в отсек для пищевых отходов. Этот вопрос "регулируется" личной совестью каждого. А вот для юридических лиц наказание постепенно вводят.

Что касается сортировки мусора самими китайцами в жилых домах, то такой опыт тоже пока еще не слишком развит. Но власти некоторых городов принимают активные меры для того, чтобы привить населению эту полезную привычку. Например, в Шанхае в настоящее время порядка 3,8 млн семей в городе зарегистрировались в программе, которая позволяет накапливать баллы за правильную сортировку мусора, а затем менять их на некоторые продукты питания, оплату коммунальных платежей и мобильной связи. Для тех, кто заинтересован в материальном вознаграждении, в Китае также устанавливают специальные автоматы для переработки пластиковых бутылок — за одну сданную емкость гражданам начисляют 0,05 юаня (менее 1 цента).

Население Китая отдельно за вывоз мусора не платит — эта графа включена в стоимость коммунальных услуг. В среднем китайцы отдают за это от 200 до 800 юаней (\$29,5–147) в месяц — размер тарифа зависит от площади квартиры, расположения жилья, типа жилого помещения. В эту цену в том числе включены плата за водоснабжение, электричество, пользование лифтом, техническое обслуживание мест общего пользования. Стоит отметить, что жилые дома в Китае, как правило, объединены в комплексы, а поэтому плата за вывоз мусора и его утилизацию входит в стоимость услуг по поддержанию чистоты и озеленению территории, охраны и видеонаблюдения комплекса, а также уборки подъездов жилых домов.

История переработки вторичного сырья в Китае достаточно длительная: «всё постоянно перерабатывалось в соответствии с культурой бережливости и нужды».

Бережливость и умеренность являются частью конфуцианского дискурса, преобладавшего в обществе дефицита. Этот дискурс отстаивал необходимость

самодостаточной экономики и рассматривал расточительные привычки как часть преступного образа жизни. Каждый материальный объект мог стать товаром, а каждый товар может быть повторно использован, в том числе многократно.

Товары, которые больше не подлежали переработке, разлагались сами по себе, так как были сделаны из органических материалов. Собирали даже человеческие фекалии, смешанные с пищевыми отходами и другими органическими веществами, сушили и перерабатывали в удобрения для использования на полях.

Перерабатывали отходы иногда и сами мусорщики, как в сельской местности, так и во всё более крупных урбанизированных районах, возникших вдоль восточного побережья в конце девятнадцатого и начале двадцатого века.

Проблема мусора в Монголии.

Экологический аспект.

Монголия запустила общенациональную акцию по очистке окружающей среды. Об этом сегодня сообщила пресс-служба Министерства окружающей среды и туризма страны.

Экологическая акция "Монголия без мусора", которая продлится один год, будет направлена на поддержание чистоты окружающей среды, популяризацию законов об охране природы и повышение уровня информированности граждан о наличии пунктов раздельного сбора отходов.

В ее рамках Министерство окружающей среды и туризма Монголии ежемесячно будет проводить экологический конкурс под названием "Чистая окружающая среда". Соответствующие организации по всей стране будут активно участвовать в различных мероприятиях, в том числе и в работе по увеличению количества мусорных баков. Ожидается, что победитель данного экологического конкурса получит 1 млн тугриков /порядка 375 долларов/.

Согласно последним оценкам, ежегодно в Монголии образуется более 2 млн тонн отходов, в том числе 500 тыс. тонн пластиковых отходов.

По данным Министерства окружающей среды и туризма Монголии, в стране перерабатывается только 5-6 % общего объема мусора.

Экономический аспект.

Делегация Монголии во главе с министром окружающей среды и туризма Н.Цэрэнбатом успешно приняла участие 4-й сессии Ассамблеи ООН по окружающей среде, что прошла в штаб-квартире Программы ООН по окружающей среде в Найроби с 11 по 15 марта 2019 года.

В ходе работы пятидневной встречи участники заложили основу новой модели развития с учетом сохранения истощающихся ресурсов планеты. Они договорились использовать инновации, а также перейти на устойчивые формы производства и потребления.

Очередная сессия была организована в рамках цели продвижения инновационных решений экологических проблем путем поощрения и содействия устойчивому производству и потреблению. Правительство Монголии утвердило проект решения «Устойчивое развитие инфраструктуры» и получило от других стран оценку «системный и комплексный подход к проблеме».

Во время 3-й сессии Ассамблеи ООН по окружающей среде, прошедшей в 2017 году, министры стран-членов ООН взяли на себя обязательства уменьшить негативное влияние всех видов отходов и загрязнений на здоровье населения и социально-экономическое развитие, сократить или минимизировать использование химических, токсических и опасных веществ. «В Монголии введен запрет на импорт, производство, продажу и использование одноразовых полиэтиленовых пакетов в качестве упаковки», - отметил министр окружающей среды и туризма Н. Цэрэнбат в своем докладе и подчеркнул, что Монголия, утвердив стандарт для внедрения серой воды в промышленность,

сферу услуг и горнодобывающую отрасль, начала выполнять принятые на себя обязательства перед международным сообществом.

В Монголии вступил в силу запрет на использование одноразовых полиэтиленовых пакетов. Соответствующее решение было принято постановлением правительства Монголии от 20 июня 2018 года.

Согласно постановлению, запрещаются импорт, производство и использование в рознице одноразовых полиэтиленовых пакетов с толщиной стенок менее 0,035 мм.

В случае нарушения запрета гражданам грозит штраф 30 000–50 000 тугриков (примерно 752–1254 рублей), а юридическим лицам — 150 000–200 000 тугриков (примерно 3700–5000 рублей).

По данным управления профессионального контроля Монголии, страна производит около 35% потребностей полиэтиленовых пакетов и перерабатывает всего лишь 8% общих использованных полиэтиленовых пакетов, таким образом, в столице каждый день выбрасывается 660 тонн полиэтиленовых пакетов.

Тем самым не только загрязняется окружающая среда, но и оказывается негативное влияние на экономику Монголии. Страна в 2015 году импортировала одноразовые полиэтиленовые пакеты в сумме 3 млрд тугриков, эта сумма из года в год увеличивается, и в прошлом году Монголия импортировала пакеты в сумме около 5 млрд тугриков (примерно 125,4 млн рублей).

Социокультурный аспект.

Монголия называет себя "страной голубого неба", но в течение семи долгих месяцев в году небо над ее столицей, Улан-Батором, затянуто плотным облаком смога. В стремлении повысить качество жизни в городе, население которого приближается к миллиону человек, местные банкиры и организации развития пытаются бороться с загрязнением воздуха, источником которого являются по большей части частные дома в столичных пригородах.

По данным Всемирного банка, каждый год с октября по апрель 60 процентов загрязнения воздуха в Улан-Баторе приходится на долю жителей разрастающихся столичных районов юрт. В этих жилых районах на окраинах Улан-Батора проживает порядка 150 тыс. семей. Большинство из них размещаются в традиционных монгольских гэрах, также известных как юрты, а также домах на одну семью, напоминающих бревенчатые хижины. В этих кварталах отсутствует система центрального отопления, от которой обогреваются квартиры и офисные здания. Так что большинство семей в районе юрт жгут для обогрева своих жилищ и приготовления пищи смесь из дерева и угля. Самые малообеспеченные слои населения жгут покрышки, мусор и все, что попадет под руку, чтобы согреться в суровые монгольские зимы.

Работающие на угле печки в юртах выбрасывают в воздух большое количество сажи и другие твердые частицы. При вдыхании эти частицы оседают в легких и дыхательных путях и могут стать причиной разных заболеваний. Согласно докладу Всемирного банка за декабрь 2009 года, уровень содержания твердых частиц в воздухе Улан-Батора от двух до десяти раз превышает национальные и международные стандарты качества воздуха, являясь одним из худших в мире. По оценке Азиатского банка развития, такой уровень загрязнения воздуха обходится для здравоохранения страны в 4 процента ВВП.

По призыву властей ряд крупных организаций, такие как Всемирный банк и Германское общество по техническому сотрудничеству GTZ правительства ФРГ вместе с монгольскими институтами, среди которых специализирующийся на микрофинансировании Хас Банк, разработали проект по совершенствованию устройства печей для юрт. Целью проекта является создание новых, доступных для большинства населения печей, и сокращение тем самым потребления топлива и выброса в атмосферу продуктов сгорания.

Проблема мусора в России.

Экономический аспект.

К 2050 году количество отходов на планете должно увеличиться на 70%. Об этом говорится в исследовании КБ Стрелка «Система управления отходами».

В России этот показатель тоже растет. Общий ежегодный объем твердых коммунальных отходов в стране составляет 70 млн тонн. Это приблизительно 485 кг на одного жителя страны. Большая часть — это макулатура (36-42%) и пищевые отходы (24-35%).

Лишь 5% от суммарного количества отходов идет на переработку. До 95% процентов производственного мусора в России захоранивается на полигонах и свалках — этот способ считается наиболее неэффективным и нежелательным. Ежегодные потери в экономике страны из-за отсутствия отлаженной системы раздельного сбора и сортировки отходов оцениваются в 232,8 млрд рублей.

Сейчас в России идет реформа системы управления отходами. Согласно федеральным планам, к 2030 году количество очищенных отходов в стране должно вырасти с 3% до 97%, утилизированных — с 1% до 86%. Также планируется в разы и в десятки раз увеличить количество комплексов по обезвреживанию отходов, производственно-технических комплексов и мусоросортировочных комплексов ТКО.

Экологический аспект.

Сжигание на открытых свалках и захоронение — самые известные и доступные способы утилизации мусора. Но так ли они эффективны? При сжигании мусора, в воздух, в огромном количестве выделяются вредные и ядовитые химические соединения. Открытые свалки, кроме того, что распространяют зловоние, кишат насекомыми и грызунами — источниками и переносчиками многих инфекционных заболеваний. Захоронение мусора, в особенности, если оно осуществляется бесконтрольно, что, к сожалению, не редкость, может привести к опасным последствиям: загрязнению грунтовых вод

или неконтролируемым возгоранием, которые происходят, когда биогаз, образуемый вследствие разложения отходов без доступа воздуха, воспламеняется. Кроме того, метан, который составляет 70% биогаза, выделяемого гниющими отходами, при большой концентрации приводит к гибели растительности.

Захоронение отходов, распространение открытых свалок не может продолжаться бесконечно, однажды для этого просто не останется свободных территорий. Посудите сами, если говорить о нашей стране, только в одной Москве каждый год образуется около 25 млн. т отходов. Из них на переработку уходит только 10 процентов бытовых отходов и 59 процентов промышленных. Оставшиеся отходы разлагаются на гигантских пространствах мусорных полигонов, ресурсы которых стремительно исчерпываются. Мало кто знает, но в Красноярске возможностей существующих полигонов хватит ещё на три года, максимум четыре. А дальше?

Инфекционные заболевания, загрязнение подземных вод, почвы, выделение в атмосферный воздух огромного количества метана – это лишь малая толика того, что происходит при таком подходе к утилизации отходов. Каким же образом бороться с загрязнением? Практически все экологи мира заявляют о необходимости переработки мусора на вторичное сырьё с перспективой дальнейшей регенерационной кремации.

Социокультурный аспект.

Привычку мусорить на улице (а порой и дома) нередко называют одной из специфических особенностей российского менталитета.

Ребенок делает вывод, что мусорить допустимо, когда усваивает культуру общества и наблюдает, как действуют взрослые. «Есть много факторов: школа, семья, окружение ребенка. Все они оказывают влияние, демонстрируя, что является или не является нормой в сообществе, где ребенок растет»,— отмечает Татьяна Честина, руководитель общественного движения ЭКА.

На каждодневном уровне это выражается в том, как дети учатся мыть руки, правильно держать столовые приборы, говорить «спасибо» и «пожалуйста». По мнению Холли Робертс, соосновательницы и заведующей британским детским садом в Москве, подобным образом у детей формируются привычки, то есть алгоритм действий, которые они совершают не задумываясь. И привычка мусорить не является исключением. «В результате наблюдений за другими детьми, которые мусорят на площадке, в детском саду, школе, или за взрослыми, поступающими аналогично, дома или на улице, у детей неосознанно формируется понимание, что в таком поведении нет ничего зазорного. Измениться оно может только после того, как детям кто-то объяснит, что подобное поведение неприемлемо», – поясняет эксперт.

При этом специалисты расходятся во мнении относительно того, можно ли приписывать привычку мусорить национальному менталитету россиян. По данным опроса, который в минувшем году провел сервис бронирования жилья Tvil.ru, именно привычка отечественных туристов мусорить больше всего раздражала жителей российских же курортных городов. По этому показателю она обогнала злоупотребление алкоголем и употребление нецензурных выражений.

Холли Робертс считает, что национальный контекст играет большую роль в поведении людей. «Например, в Германии дети с ранних лет приучаются отдельно утилизировать мусор для его последующей обработки. Они учатся этому в детском саду, школе, дома. В результате это становится привычкой. Я часто вижу немцев за границей, которые инстинктивно ищут контейнеры для отдельной утилизации мусора», – поясняет она.

Другие эксперты видят причину не в менталитете, а в уровне культуры. «Проблема замусоренности актуальна во многих странах, просто в некоторых из них лучше работают коммунальные службы. В странах с повсеместной инфраструктурой для отдельного сбора отходов также есть люди, которые все равно их не сортируют. В качестве причины я бы рассматривала как уровень

общей культуры, нормы в обществе, так и культуру, и уровень осведомленности и ответственности конкретного человека», – поясняет Татьяна Честина.

«Вряд ли причина заключается в национальном менталитете. Разные государства и сообщества действительно находятся на разных уровнях развития экологической культуры. И я уверена, что эту культуру можно "подтянуть". Как правило, попадая в сообщество людей с высоким уровнем экологической ответственности, человек любой национальности перенимает их отношение к загрязнению окружающей среды», – соглашается Вера Кузубов, президент Фонда поддержки школьной профессиональной ориентации «Зеленая кисточка».

Социальная структура российского общества и сформированная в нем культура мешают демократизации и проведению структурных реформ. К таким выводам пришли эксперты, выступавшие на Международной научной конференции в Высшей школе экономики.

Причин нелюбви россиян к реформам много. Здесь и опыт 1990-х годов: многие уверены, что именно из-за реформ у них резко упал уровень жизни. Многие ностальгируют по спокойной жизни в советское время, причем эта ностальгия передается поколениям, которые никогда не жили в СССР.

Опросы показывают, что россияне в целом не доверяют западной модели развития и поддерживают идею поиска своего пути.

Частично подобное отношение связано с социальной структурой общества, а частично – со сложившейся культурой. Эксперты, участвовавшие в обсуждении, полагают, что реформы в такой ситуации можно начать проводить только сверху. Властям при этом придется бороться с противодействием со стороны населения. Ценности и культура населения задает направление развития. На изменение культуры и уклада общества могут уйти десятилетия.

Наталья Тихонова относит Россию к обществу неэтакратического типа. Эта модель определяет развитие российского общества в последние несколько веков. К такому же типу общества относится, например, Китай и некоторые другие страны Азии.

За этим теоретическим термином, по мнению Тихоновой, кроется "реальность". Этот тип общества строится вокруг роли государства, которое несет ответственность за происходящее в стране. Из этого вытекает, например, роль, которую играет президент. Его функция в рамках такого общества – озвучивать смыслы, ставить цели и давать оценки. В ошибках виновато правительство, а не он. Также немаловажно отношение россиян к стандартам и правилам.

*все материалы взяты из открытых источников сети Интернет

Анкета по оценке содержания тренинга межкультурных коммуникаций
(авторская разработка С. З. Гуриевой)

1. Что побудило вас принять участие в данном тренинге? Все ли было понятно в содержании тренинга?

Да **Нет**

2. Если «нет», то что именно?

3. Какие части программы были наиболее полезными, интересными?

4. Какие части программы были наименее полезными?

5. Дайте оценку тренинга в целом:

5	4	3	2	1
отлично	хорошо	удовлетворительно	плохо	очень плохо

Ваш комментарий:

Ваши предложения и пожелания по улучшению программы тренинга:

Спасибо за участие в тренинге!

Шкала для наблюдения за формированием компонента межкультурной
компетенции: эмпатия (Н. В. Черняк)

Шкала для наблюдения.

На основе поведения учащегося в ходе выполнения заданий проведите наблюдение за степенью выраженности приведенных в таблице параметров компетентного поведения в ходе межкультурного взаимодействия. Проиллюстрируйте свои наблюдения комментарием о соответствующих проявлениях поведения респондента.

№	Перечень параметров компетентного поведения в ходе межкультурного взаимодействия	Степень выраженности (отметьте галочкой)				
		высокая	достаточная	средняя	слабая	совсем нет
1.	Проявляет интерес к мотивам и чувствам партнера по коммуникации					
	Комментарий					
2.	Замечает, какие именно чувства испытывают партнеры по коммуникации в ответ на совершаемые действия					
	Комментарий					
3.	Свидетельствует о понимании позиции партнера по коммуникации					
	Комментарий					
4.	Проявляет приемлемую ответную реакцию на действия партнера по коммуникации					
	Комментарий					

Шкала «Тревожность при взаимодействии» У. и К. Стефани

Для каждого пункта, представленного ниже, оцените, что бы Вы испытывали, если бы Вам пришлось взаимодействовать с представителями других рас, этнических или культурных групп, которых Вы не знаете.

Я бы себя чувствовал:

совсем некомфортно 1 2 3 4 5 6 7 абсолютно комфортно

абсолютно спокойно 1 2 3 4 5 6 7 совсем тревожно

абсолютно легко 1 2 3 4 5 6 7 совсем нелегко

совсем неуверенно 1 2 3 4 5 6 7 абсолютно уверенно

Шкала «Готовность к взаимодействию»

Готовы ли Вы иметь взаимоотношения с представителями других народов в следующих ситуациях?

1. Пригласить их в гости
совсем не готов 1 2 3 4 5 6 7 абсолютно готов
2. Работать с ними в одной группе
совсем не готов 1 2 3 4 5 6 7 абсолютно готов
3. Проводить с ними вместе свободное время
совсем не готов 1 2 3 4 5 6 7 абсолютно готов
4. Поддерживать их, когда их несправедливо критикуют представители моего народа
совсем не готов 1 2 3 4 5 6 7 абсолютно готов