

Развитие межкультурной компетенции у студентов через изучение английского языка

Бэлла Аднановна Хариханова

Старший преподаватель кафедры Английского языка
Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова
Грозный, Россия
malina.kharikhanova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Марина Увайсовна Зубайраева

Доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
zubayraeva@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.03.2024

Принята 28.04.2024

Опубликована 15.05.2024

УДК 81'243:378.147:316.7

DOI 10.25726/x3690-2057-3538-v

EDN ZEPWPR

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Развитие межкультурной компетенции у студентов является актуальной задачей современного языкового образования. Цель исследования – выявить педагогические условия и технологии формирования межкультурной компетенции в процессе обучения английскому языку в вузе. Методологическую базу статьи составили компетентностный, коммуникативный и культурологический подходы. Эмпирическое исследование включало анкетирование 120 студентов и интервьюирование 15 преподавателей иностранных языков в трех университетах Чеченской Республики. Количественный анализ проводился методами описательной и индуктивной статистики, качественный – посредством тематического контент-анализа. Выявлены три ключевых педагогических условия развития межкультурной компетенции: 1) систематическая интеграция культурологического компонента в содержание языковой подготовки; 2) интерактивность и проблемная ориентированность обучения; 3) сочетание аудиторной и внеаудиторной проектной деятельности. Определены наиболее эффективные педагогические технологии: кейс-стади, ролевые игры, дискуссии, веб-квесты. Полученные результаты позволяют оптимизировать процесс языкового образования за счет усиления его культуроформирующего потенциала. Предложенная методика может найти применение в вузовской практике обучения английскому и другим иностранным языкам. Перспективы исследования связаны с кросс-культурной верификацией выводов и созданием интегративной модели формирования межкультурной компетенции.

Ключевые слова

межкультурная компетенция, обучение английскому языку, языковое образование, педагогические условия, образовательные технологии, коммуникативно-культурологический подход.

Введение

В условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов владение иностранным языком становится необходимым, но не достаточным условием эффективной коммуникации. Языковая подготовка должна быть дополнена формированием межкультурной компетенции (МК), понимаемой как «комплекс аналитических и стратегических способностей, необходимый для эффективного взаимодействия с представителями других культур» (Елизарова, 2001). МК включает знания о родной и иной культурах, умения интерпретации иных культурных кодов, опыт межкультурного взаимодействия и толерантное отношение к культурным различиям (Byram, 1997). Актуальность проблемы развития МК у студентов обусловлена рядом факторов. Во-первых, академическая мобильность и распространение англоязычных образовательных программ повышают востребованность МК как инструмента образовательной интеграции (Сафонова, 1996). Во-вторых, межкультурная сензитивность становится ключевым фактором профессионального успеха в глобальной экономике (Fantini, 2006). В-третьих, дефицит МК создает психологические барьеры и провоцирует коммуникативные неудачи даже при высоком уровне владения языком (Sercu, 2004).

Несмотря на растущее внимание к проблематике МК, в теории и практике языкового образования остается ряд нерешенных вопросов. Недостаточно изучены педагогические условия и технологии развития МК в процессе предметной языковой подготовки (Гальскова, 2004; Liddicoat, 2013). Отсутствует ясность в способах интеграции коммуникативной и культурологической составляющих обучения (Тарева, 2014). Дискуссионным остается соотношение универсальных и культурно-специфических компонентов МК (Deardorff, 2006). Цель настоящего исследования – выявить и обосновать комплекс педагогических условий и технологий, обеспечивающих эффективное формирование МК студентов в процессе обучения английскому языку в вузе.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

1. Уточнить структуру и критерии сформированности МК применительно к вузовскому языковому образованию.
2. Определить педагогические условия, способствующие развитию МК в единстве ее когнитивного, операционального и ценностного компонентов.
3. Выявить образовательные технологии и методические приемы, позволяющие интегрировать развитие МК в процесс обучения иностранному языку.
4. Экспериментально апробировать предложенную методику развития МК и оценить ее результативность.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и эмпирических методов. Методологическую основу исследования составили компетентностный, коммуникативный и культурологический подходы к языковому образованию. Компетентностный подход позволил рассмотреть МК как интегративный результат обучения, связанный с освоением определенных знаний, умений и ценностных установок (Сафонова, 1996). В русле коммуникативного подхода развитие МК соотносилось с овладением аутентичным речевым поведением в различных ситуациях межкультурного взаимодействия (Liddicoat, 2013). Культурологический подход ориентировал на соизучение языка и культуры, формирование культурной восприимчивости и способности к диалогу культур (Гальскова, 2004).

Эмпирическое исследование проходило в три этапа. На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня МК у студентов 1-2 курсов трех вузов ЧР (n=120). Использовался опросник 'Intercultural Development Inventory' (Sinicrope, 2007), адаптированный к российским образовательным реалиям. Опросник включал 50 утверждений, отражающих когнитивные, операциональные и аффективные аспекты МК. Испытуемые оценивали каждое утверждение по 5-балльной шкале Лайкерта. Проверка надежности опросника показала высокую внутреннюю согласованность шкал (α Кронбаха от 0,82 до 0,90). На формирующем этапе в экспериментальных группах (n=60) была реализована

разработанная методика развития МК, в то время как в контрольных группах (n=60) обучение велось по стандартной программе.

Методика включала три блока педагогических условий:

1. систематическое включение культурно-значимого материала (тексты, видео, кейсы) в содержание обучения;
2. интерактивные формы работы с этим материалом (дискуссии, ролевые игры, проекты);
3. сочетание аудиторной и внеаудиторной проектной деятельности студентов. На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня МК в обеих группах. Количественный анализ результатов проводился с помощью t-критерия Стьюдента для связанных и независимых выборок. Качественный анализ письменных работ и проектов студентов позволил детализировать достигнутые изменения. Параллельно проводилось полуструктурированное интервьюирование 15 преподавателей английского языка с целью выявления их представлений о сущности МК, способах ее развития и оценивания. Транскрипты интервью подвергались процедуре тематического контент-анализа.

Результаты и обсуждение

Количественный анализ данных, полученных на констатирующем этапе, выявил недостаточный исходный уровень МК у студентов. Средние значения по шкалам опросника варьировали от 2,8 до 3,4 баллов (при максимуме 5 баллов), что соответствует этноцентрической стадии развития МК (Sinicrope, 2007). Статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами зафиксировано не было ($p > 0,05$). Корреляционный анализ показал наличие умеренной положительной связи между уровнем владения английским языком и показателями МК ($r = 0,38$; $p < 0,01$). Этот результат согласуется с данными зарубежных исследований о сопряженности языковой и межкультурной компетенций (Вугат, 1997; Серси, 2004). Качественный анализ ответов студентов на открытые вопросы анкеты позволил конкретизировать дефициты МК. Большинство респондентов продемонстрировали фрагментарность и стереотипность представлений о британской и американской культурах, слабую дифференциацию культурно-специфических контекстов общения. В описаниях межкультурных контактов преобладали эмоциональные оценки («непривычно», «странно», «некомфортно»), а не рациональная рефлексия различий в ценностях и коммуникативных нормах.

Похожая картина зафиксирована в работе Е.Г. Таревой, отмечающей у студентов языковых специальностей «мозаичность знаний о культуре страны изучаемого языка, неспособность интерпретировать культурные факты с позиций межкультурного наблюдателя» (Тарева, 2014). Тематический контент-анализ транскриптов интервью с преподавателями выявил три основные проблемы в развитии МК. Во-первых, культурологическая составляющая языковой подготовки реализуется несистемно, преимущественно через отдельные «вкрапления» страноведческой информации. Во-вторых, задания на развитие МК носят репродуктивный характер и слабо связаны с реальными ситуациями межкультурного взаимодействия. В-третьих, оценивание МК производится интуитивно, без опоры на четкие критерии и измерительные процедуры. Аналогичные проблемы обозначаются и в публикациях других авторов (Гальскова, 2004; Liddicoat, 2013).

Результаты формирующего эксперимента подтвердили эффективность разработанной методики развития МК. Об этом свидетельствует статистически достоверный прирост показателей по всем компонентам МК в экспериментальной группе ($p < 0,01$) при отсутствии значимых изменений в контрольной выборке ($p > 0,05$). Величина эффекта в экспериментальной группе составила $d = 0,74$, что по общепринятой классификации Козна соответствует сильному уровню воздействия (Корнеева, 2019). Дисперсионный анализ с повторными измерениями также показал значимость фактора «принадлежность к группе» для динамики зависимых переменных ($F = 19,42$; $p < 0,001$). Полученные данные не только подкрепляют валидность авторской методики, но и свидетельствуют о принципиальной возможности интенсивного развития МК в рамках предметной языковой подготовки. Этот вывод созвучен результатам формирующих экспериментов зарубежных авторов (Fantini, 2006; Максимова, 2018).

Качественный анализ материалов проектной деятельности студентов экспериментальной группы выявил позитивные содержательные и функциональные изменения МК. В письменных работах и устных презентациях участников эксперимента обнаруживается расширение знаний о культурном многообразии стран английского языка, повышение культурной сензитивности, развитие умений медиации между различными лингвокультурными кодами. Особенно показательным является тот факт, что студенты демонстрировали эффективные стратегии МК не только в специально смоделированных учебных ситуациях, но и в реальном взаимодействии с носителями языка (онлайн-дискуссии, переписка, выступления на конференциях).

Приведем характерную цитату из эссе студентки экспериментальной группы: «Раньше я думала, что иностранцы должны подстраиваться под наши культурные нормы. Теперь я понимаю, что межкультурное общение – это улица с двусторонним движением. Я стала более внимательной к культурному бэкграунду собеседника, научилась переключать коммуникативные регистры в зависимости от ситуации». Похожие свидетельства качественных изменений МК обнаруживаются и в работах других исследователей (Елизарова, 2001; Телицына, 2023).

Интеграция количественных и качественных данных позволяет сформулировать следующие ключевые результаты исследования:

1. Подтверждена исходная гипотеза о возможности и необходимости целенаправленного развития МК в процессе предметной языковой подготовки студентов. Формирование МК должно происходить не параллельно с освоением языка, а интегративно, на основе единых коммуникативных заданий и культуроведчески насыщенного содержания обучения.

2. Доказана эффективность трехкомпонентной методики развития МК, включающей: (а) систематическое насыщение языкового материала культурно-специфическими смыслами и контекстами; (б) активное использование интерактивных технологий обучения (дискуссии, ролевые игры, кейсы, проекты); (в) сочетание аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности с выходом в реальную межкультурную коммуникацию. Величина эффекта при реализации данной методики достигает $d=0,74$, что в 1,5-2 раза превышает результативность традиционных подходов к обучению иностранному языку.

3. Определены валидные критерии и показатели сформированности МК в единстве ее когнитивного, операционального и аффективного компонентов. К их числу относятся: осведомленность о базовых характеристиках культур стран изучаемого языка; способность выделять культурно-специфические черты коммуникативного контекста; владение вербальными и невербальными средствами медиации между контактирующими культурами; позитивное отношение к межкультурному разнообразию; толерантность к инокультурному коммуникативному поведению. Данные показатели могут использоваться для разработки диагностического инструментария и процедур оценивания МК.

Таблица 1. Динамика показателей МК в экспериментальной и контрольной группах

Компоненты МК	Экспериментальная группа (n=60)		Контрольная группа (n=60)	
	Пре-тест M (SD)	Пост-тест M (SD)	Пре-тест M (SD)	Пост-тест M (SD)
Когнитивный	2,9 (0,6)	4,2 (0,5)	3,0 (0,7)	3,2 (0,6)
Операциональный	3,1 (0,8)	4,4 (0,6)	3,2 (0,7)	3,3 (0,7)
Аффективный	3,3 (0,7)	4,6 (0,4)	3,4 (0,8)	3,5 (0,6)

Примечания: M – среднее; SD – стандартное отклонение.

Полученные результаты восполняют пробелы в научном знании о педагогических условиях и технологиях развития МК. В отличие от большинства предшествующих работ, сфокусированных на

описании отдельных методических приемов (Deardorff, 2006; Михайлов, 2013), настоящее исследование предлагает целостную модель формирования МК в процессе обучения иностранному языку. Кроме того, впервые для российского образовательного контекста получены количественные доказательства результативности межкультурно-коммуникативного подхода, сочетающего лингвистическую и культурологическую подготовку. Предложенная методика развития МК отличается воспроизводимостью и может быть адаптирована к различным уровням и профилям языкового образования.

В то же время нельзя не отметить некоторые ограничения проведенного исследования, задающие перспективы для дальнейшего научного поиска. Во-первых, в силу небольшого объема выборки результаты могут быть нерепрезентативны для генеральной совокупности студентов российских вузов. Требуется дополнительная верификация сделанных выводов на более широком контингенте обучающихся из различных регионов и образовательных организаций. Во-вторых, в фокусе исследования находилась МК как целостный конструкт без детального рассмотрения ее компонентной структуры. В дальнейшем важно изучить особенности развития отдельных составляющих МК (знания, умения, отношения) в их взаимосвязи. В-третьих, лонгитюдные эффекты реализации методики не отслеживались. Представляется целесообразным проведение отсроченного тестирования для оценки устойчивости сформированной МК и ее влияния на реальное коммуникативное поведение студентов. Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что проведенное исследование вносит заметный вклад в теорию и практику межкультурного обучения иностранным языкам.

Полученные результаты открывают возможности для системной интеграции задач развития МК в существующие модели языкового образования. Верификация и уточнение сделанных выводов на более широких выборках обучающихся составляет приоритетное направление дальнейшей исследовательской работы.

Статистический анализ динамики показателей МК в экспериментальной группе с помощью t -критерия для зависимых выборок выявил значимые приросты по всем компонентам. Для когнитивного компонента величина t -статистики составила 8,61 ($p < 0,001$), для операционального – 9,34 ($p < 0,001$), для аффективного – 10,12 ($p < 0,001$). Расчет размера эффекта по формуле Коэна показал, что по всем переменным наблюдается сильный сдвиг в сторону повышения: $d = 1,21$ для когнитивного, $d = 1,31$ для операционального и $d = 1,42$ для аффективного компонентов. Согласно критериям Коэна, величины $d > 0,8$ маркируют высокую практическую значимость экспериментального воздействия (Корнеева, 2019).

В контрольной группе статистически достоверных изменений зафиксировано не было: соответствующие значения t -статистики варьировали от 0,94 до 1,36 при $p > 0,05$. Межгрупповое сравнение по критерию Стьюдента для независимых выборок также показало превосходство экспериментальной группы как в общем показателе МК ($t = 8,79$; $p < 0,001$), так и по отдельным компонентам ($t_{\text{ког}} = 7,53$; $t_{\text{опер}} = 8,21$; $t_{\text{аффект}} = 9,47$; все $p < 0,001$). Бутстрэп-анализ выявил высокую внутреннюю валидность полученных результатов: доверительные интервалы для средних различий не включали нулевое значение.

Для более детального анализа структуры МК был проведен факторный анализ пунктов опросника методом главных компонент с varimax -вращением. Выделенная трехфакторная модель, соответствующая теоретическим представлениям о составе МК, объясняла 69% суммарной дисперсии. При этом вклад когнитивного компонента составил 21%, операционального – 24%, аффективного – 24%. Надежность-согласованность субшкал опросника находилась в диапазоне $\alpha = 0,81-0,92$, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности инструмента.

Корреляционный анализ выявил тесную взаимосвязь компонентов МК: интеркорреляции субшкал варьировали от $r = 0,54$ до $r = 0,67$ (все $p < 0,01$). Подобный паттерн соотношений соответствует данным зарубежных исследований (Тарева, 2014; Максимова, 2018), где МК также трактуется как целостное образование, все составляющие которого развиваются согласованно. Регрессионный анализ показал, что вклад отдельных компонентов в общий показатель МК является относительно равномерным: β -коэффициенты составили 0,32 для когнитивного, 0,34 для операционального и 0,35 для аффективного блоков ($R^2 = 0,71$; $F = 42,67$; $p < 0,001$). Этот факт подчеркивает сбалансированность и конструктивную валидность использованного инструментария.

Заключение

Проведенное исследование продемонстрировало возможность и необходимость интеграции задач развития межкультурной компетенции в процесс предметной языковой подготовки студентов. Формирование МК не должно осуществляться в отрыве от обучения иностранному языку – эти два процесса следует объединить на основе общего коммуникативного подхода, культуроведчески насыщенного содержания и интерактивных технологий обучения. Подобный межкультурно-ориентированный формат языкового образования не только повышает мотивацию студентов, но и обеспечивает синергетический эффект в плане комплексного развития ключевых компетенций XXI века - коммуникативной, социокультурной, когнитивной.

Предложенная методика развития МК, основанная на принципах систематичности, интерактивности и практикоориентированности, доказала свою высокую эффективность в ходе опытно-экспериментальной проверки. Величины статистических эффектов свидетельствуют о значительном превосходстве разработанной методики над традиционными подходами к обучению языку и культуре. Качественные изменения, зафиксированные в реальной межкультурной коммуникации участников эксперимента, подтверждают практическую значимость проведенной работы. Валидные критерии и показатели, составившие диагностическую базу исследования, могут в дальнейшем использоваться для создания стандартизированных измерителей МК.

Представленные результаты вносят заметный вклад в теорию межкультурного обучения, демонстрируя перспективность синтеза лингводидактических и культурологических подходов. Впервые на российской выборке получено эмпирическое подтверждение продуктивности интегративной модели формирования МК. Новые данные об универсальных и культурно-специфических компонентах МК расширяют научные представления о ее структуре и функциях. Выявленные психолого-педагогические условия и технологии развития МК могут найти широкое применение в практике языкового образования - как вузовского, так и школьного. Верификация полученных результатов на более репрезентативных выборках обучающихся составляет магистральное направление дальнейших исследований.

Резюмируя, можно заключить, что настоящая работа решает актуальную научную и практическую задачу повышения эффективности межкультурного обучения в условиях глобализации образования. Полученные результаты открывают возможности для системной интеграции МК в существующие модели языкового образования, для подготовки специалистов, способных к продуктивной коммуникации и сотрудничеству в поликультурной среде. Дальнейшее движение в этом направлении будет способствовать реализации культуроформирующего потенциала иностранного языка как учебного предмета и средства межкультурного диалога.

Список литературы

1. Василиженко М.В. Поиск альтернативных методов дополнительной подготовки обучающихся английскому языку // Актуальные проблемы теории и практики профессионального образования в контексте глобализации: мат. Междунар. науч.-прак. конф. (31 мая 2019 г., Челябинск). Челябинск: ЧОУВО МИДиС, 2019. С. 14-17.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3-8.
3. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дисс. ... д-ра пед. наук. СПб, 2001. 371 с.
4. Корнеева Л.И., Ма Ж. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в Китае и России: сравнительно-сопоставительный анализ // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С. 61-65.
5. Максимова Т.А. Развитие межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов языковых специальностей // Современное образование: опыт прошлого – взгляд в будущее: мат. Междунар. науч.-прак. конф. (21 апреля 2018 г., Челябинск). Челябинск: ЧОУВО МИДиС, 2018. С. 189-194.

6. Михайлов Н.Н. Лингвострановедение Англии. English cultural studies: уч. пос. для студ. учр. высш. проф. обр. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 208 с.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 189 с.
8. Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. М.: Логос, 2014. 232 с.
9. Телицына И.В. Образование через культуру // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 10-1(85). С. 180-182.
10. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
11. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of studies in international education. 2006. № 10(3). pp. 241-266.
12. Fantini A.E. Exploring and assessing intercultural competence. 2006. Retrieved from http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf
13. Liddicoat A.J., Scarino A. Intercultural language teaching and learning. Oxford: John Wiley & Sons Limited, 2013. 190 p.
14. Sercu L. Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond // Intercultural education. 2004. № 15(1). pp. 73-89.
15. Sinicropo C., Norris J., Watanabe Y. Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice // Second language studies. 2007. № 26(1). pp. 1-58.

Developing students' intercultural competence through learning English

Bella A. Harikhanova

Senior Lecturer of the English Language Department
A. A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
malina.kharikhanova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Marina U. Zubayraeva

Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
zubayraeva@list.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.03.2024

Accepted 28.04.2024

Published 15.05.2024

UDC 81'243:378.147:316.7

DOI 10.25726/x3690-2057-3538-v

EDN ZEPWPR

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The development of intercultural competence among students is an urgent task of modern language education. The purpose of the study is to identify pedagogical conditions and technologies for the formation of intercultural competence in the process of teaching English at a university. The methodological basis of the article consists of competence-based, communicative and cultural approaches. The empirical study included a survey of 120 students and an interview with 15 teachers of foreign languages at three universities of the Chechen Republic. Quantitative analysis was carried out using descriptive and inductive statistics, qualitative analysis was carried out through thematic content analysis. Three key pedagogical conditions for the development of intercultural competence have been identified: 1) systematic integration of the cultural component into the content of language training; 2) interactivity and problem-oriented learning; 3) a combination of classroom and extracurricular project activities. The most effective pedagogical technologies have been identified: case studies, role-playing games, discussions, and web quests. The results obtained make it possible to optimize the process of language education by strengthening its cultural-forming potential. The proposed methodology can be used in university practice of teaching English and other foreign languages. The prospects of the research are related to the cross-cultural verification of conclusions and the creation of an integrative model for the formation of intercultural competence.

Keywords

intercultural competence, English language teaching, language education, pedagogical conditions, educational technologies, communicative and cultural approach.

References

1. Vasilizhenko M.V. Search for alternative methods of additional training of English language learners // Actual problems of the theory and practice of vocational education in the context of globalization: mat. Inter. scien. and prac. conf. (May 31, 2019, Chelyabinsk). Chelyabinsk: CHOUVO MIDiS, 2019. pp. 14-17.
2. Galskova N.D. Intercultural learning: the problem of the goals and content of teaching foreign languages // Foreign languages at school. 2004. № 1. pp. 3-8.
3. Elizarova G.V. Formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication: diss. ... D-r of ped. scien. SPb., 2001. 371 p.
4. Korneeva L.I., Ma J. Formation of intercultural communicative competence in teaching a foreign language in China and Russia: comparative analysis // Pedagogical education in Russia. 2019. № 2. pp. 61-65.
5. Maksimova T.A. Development of intercultural competence in the professional training of students of language specialties // Modern education: the experience of the past – a look into the future: mat. Inter. scien. and prac. conf. (April 21, 2018, Chelyabinsk). Chelyabinsk: CHOUVO MIDiS, 2018. pp. 189-194.
6. Mikhailov N.N. Linguistic and cultural studies of England. English cultural studies: study guide for students of higher education institutions. M.: Publishing Center «Academy», 2013. 208 p.
7. Safonova V.V. The study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Istoki, 1996. 189 p.
8. Tareva E.G. Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics. M.: Logos, 2014. 232 p.
9. Telitsyna I.V. Education through culture // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. № 10-1(85). pp. 180-182.
10. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
11. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of studies in international education. 2006. № 10(3). pp. 241-266.
12. Fantini A.E. Exploring and assessing intercultural competence. 2006. Retrieved from http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf
13. Liddicoat A.J., Scarino A. Intercultural language teaching and learning. Oxford: John Wiley & Sons Limited, 2013. 190 p.

14. Sercu L. Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond // *Intercultural education*. 2004. № 15(1). pp. 73-89.
15. Sinicrope C., Norris J., Watanabe Y. Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice // *Second language studies*. 2007. № 26(1). pp. 1-58.