

ЗНАЧЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ КУЛЬТУР ДЛЯ РАЗРАБОТОК В ОБЛАСТИ КРОССКУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ

Ю.В. Таратухина, Н.В. Черняк

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Культурологический аспект в педагогической деятельности становится весьма значимым из-за сосуществования в международном академическом пространстве разных национальных систем образования и их продуктов. В статье анализируются факторы, которые методисты и преподаватели должны учитывать в современном поликультурном образовательном пространстве при разработке и реализации программы обучения. Характеризуется деятельность тьютора с позиций кросскультурной мультимедийной дидактики и определяется ведущая роль межкультурной компетентности. Предлагается инновационная методика на основе техники культурного ассимилятора, позволяющая повысить уровень межкультурной компетентности тьютора.

Ключевые слова: кросскультурная мультимедийная дидактика, компетентность тьютора, культурный ассимилятор, поликультурное образовательное пространство.

VALUE OF THE DIFFERENTIATED APPROACH TO INTERACTION WITH REPRESENTATIVES OF DIFFERENT CULTURES FOR ELABORATIONS IN AREA OF CROSS-CULTURE DIDACTICS

Yu.V. Taratuhina, N.V. Cherniak

National Research University Higher School of Economics, Moscow

Cultural aspect in teaching becomes exceedingly significant due to the coexistence in international academic environment various national systems of education and their products. The paper analyzes the factors that methodologists and instructors should consider in the contemporary multicultural educational environment when they develop and implement programs. The functions of the tutor are characterized from the perspective of cross-cultural multimedia didactics; the leading role is assigned to intercultural competence. The authors come up with the innovative method that is based on the technique of cultural assimilator and allows increasing the level of intercultural competence of a tutor.

Key words: cross-cultural multimedia didactic, tutor's competence, cultural assimilator, multicultural educational environment.

В эпоху постиндустриального общества интенсивные интеграционные процессы обусловили формирование качественно нового образовательного пространства, которое носит выраженный поликультурный характер [6]. В условиях активного взаимодействия отличных друг от друга национальных культур, ранее относительно обособленных, структура и семиотика системы образования каждой из них находится под влиянием двух противоположно направленных векторов развития. С одной стороны, структура и семиотика любой системы образования неизбежно детерминируются специфичными социокультурными факторами [4]. С другой стороны, каждая национальная система образования испытывает воздействие процессов мировой культурной интеграции, а также потребностей, предъявляемых обществом новой постиндустриальной формации [6].

В сложившемся поликультурном образовательном пространстве методистам и преподавателям необходимо учитывать ряд факторов, таких как отличные друг от друга «культурные картины мира» у разных народов; неидентичные образовательные модели в разных странах, в основе которых лежат различные цели обучения и ценности, и как результат – дифференцированные способы фреймирования учебной информации и неодинаковые доминирующие методы обучения.

Анализ культурно-специфических особенностей национальной образовательной среды возможен на основе четырехмерной классификации культур Хофштеде [20]. Опираясь на этнометрическую методику Хофштеде, С.П. Мясоєдов определяет педагогическую специфику процесса обучения в разных странах [3]. За основу берутся четыре параметра измерения культур: «инди-

видуализм/коллективизм», «низкая/высокая дистанция власти», «фемининность/маскулинность» и «высокий/низкий уровень избегания неопределенности».

С точки зрения дихотомии критериев индивидуализма и коллективизма в индивидуалистских странах (США, Канада, Австралия, Великобритания и др.) цель обучения – научить индивида учиться и впоследствии самостоятельно получать необходимые знания, а также подготовить к непрерывному обучению в обстановке быстро устаревающей информации. В индивидуалистском культурном контексте студента учат надеяться только на себя и собственные силы. Акцент делается на индивидуальных достижениях личности в культуре и на деятельности отдельного ученика в академическом контексте, что часто приводит к возникновению у учащихся трудностей при групповых и коллективных формах работы на занятии. Зачастую именно поэтому в индивидуалистских культурах большое внимание уделяется проектной деятельности и умению работать в команде. Дидактической доминантой является самостоятельное выстраивание знаний для решения задач разного плана, связанных с разнообразными проектами. Как правило, даются общие алгоритмы и модели знаний и общий инструментарий, который можно применить в зависимости от конкретных задач. Большое внимание уделяется нестандартным и креативным подходам к решению заданий. Напротив, в коллективистских культурах (Китай, Япония, арабские страны и др.) упор делается на заучивание и запоминание большого объема информации. Нередко теоретические знания не подкрепляются практическими навыками. Таким образом, можно сказать, что в коллективистских культурах существует проблема практической применимости фундаментальных теоретических знаний.

По следующему параметру измерения культур «низкая/высокая дистанция власти» культуры в образовательном пространстве делятся на те, которые центрированы в большей степени или на педагоге, или на ученике. В культурах с низкой дистанцией власти (США, Великобритания, Канада, Австралия, страны Центральной Европы и др.) центральной фигурой является учащийся – все «крутится вокруг него», тогда как учитель является скорее сопровождающей фигурой. Преподаватель не транслирует знания,

а лишь помогает студенту самостоятельно находить необходимую информацию и делать собственные выводы. Именно поэтому в культурах данного типа высока роль элективных курсов и внеаудиторных занятий. В странах с высокой дистанцией власти (Китай, Япония и др.), наоборот, центральная фигура – это преподаватель, играющий роль гуру. Передаваемая им информация позиционируется как неоспоримая и, безусловно, высоко ценимая. Занятия носят преимущественно аудиторный характер.

С позиций параметра культуры «фемининность/маскулинность» делается заключение, что фемининные культуры, такие как Швеция, ориентированы, прежде всего, на психологический комфорт в учебной среде и социальную адаптацию. Программа нацелена на так называемого «среднего ученика». В свою очередь, в маскулинных культурах, например США, прослеживается явная ориентация на лучшего ученика. Процессу обучения сопутствует высокая конкуренция среди учащихся, в которой важны внешние атрибуты академических успехов (портфолио, победы в олимпиадах, конкурсах и т.п.).

Наконец, с точки зрения параметра «избегание неопределенности» в культурах с низкой степенью избегания неопределенности процесс обучения часто ведется по нестандартизированным программам, предусматривающим высокий уровень вариативности и нечеткие критерии оценивания. В противоположность этому в культурах с высокой степенью избегания неопределенности весь процесс обучения подчинен строгому расписанию и инструкциям согласно учебно-методическим регламентациям. Высока роль образовательных стандартов и типовых рекомендаций, которые постоянно совершенствуются авторитетными контролирующими органами.

Помимо классификации культур Хофштеде, в основу сопоставительного анализа национальных образовательных сред могут лечь исследования, которые выделяют культуры полезности и культуры достоинства [2]. Дихотомическое деление проводится посредством сравнения ценностных систем культур: культуры полезности ценят равновесие и подчинение, культуры достоинства – развитие и свободу.

Особенности образовательного пространства культур полезности связаны напрямую с восприятием окружающего мира как набора

перманентных паттернов. Образовательная парадигма культур полезности ориентирована на усвоение фундаментальных знаний и дрессуру, формирование мышления в рамках общепринятых шаблонов и схем. Предпочтительными типами учебных заданий являются рецептивный и репродуктивный. При решении задач от учеников, как правило, ожидается перебор в памяти существующих вариантов решения, использование схем прошлого опыта и четкое следование набору стандартных этапов решения. Усвоение учебного материала оценивается по способности адаптироваться к типовым ситуациям. Характер поведения преподавателя административно-командный, директивный и мобилизационный. Цели образования заключаются в производстве кадров узкой специализации, которым свойственно конформное поведение в их профессиональной деятельности.

В культурах достоинства главной доминантой является свободный и творческий поиск нестандартного и нового. Понимание смыслов, а не механическое заучивание лежит в основе образовательной парадигмы. Образование в данном контексте ставит задачей поддержание уникальности личности и формирование целостной картины мира, обеспечивающей решение проблем в широком круге неопределенных ситуаций. Упор делается на проблемно-поисковые типы заданий, для выполнения которых необходимы нестандартные преобразования и креативный подход. Поведение учителя характеризуется как программно-целевое.

Анализ культурных особенностей образовательного пространства должен также включать характеристику национальных когнитивных стилей, поскольку именно они отражают национальную специфику работы с учебной информацией. На настоящий момент существуют две признанные во всем мире традиции в решении вопроса о культурных различиях в структуре когнитивных процессов [7]. По первой традиции делается упор на то, что представители разных культур имеют разные «ментальные модели», с помощью которых осуществляется процесс восприятия и обработки информации. Специфика данных моделей отражается на способах решения мыслительных задач. Согласно мнению М.А. Холодной [7], скорость переработки информации у представителей разных культур неоднородна: существует как за-

медленный темп поиска решения (рефлексивный когнитивный стиль, наиболее характерный для восточных культур), так и быстрый темп (импульсивный когнитивный стиль, чаще всего встречающийся в западной когнитивной традиции). Вторая традиция придерживается принципа универсализма в обработке информации, согласно которому в работе с информацией представители разных культур не демонстрируют качественно разного поведения. В настоящей работе авторы придерживаются первого подхода.

Исследование национальной специфики когнитивного стиля проводится посредством частичной интеграции двух подходов к классификации национальных культур: параметра дифференциации культур Холла «высокий/низкий контекст» [16] и упомянутого выше параметра измерения культур Хофштеде «индивидуализм/коллективизм» [20]. Опираясь на данные культурологические модели, культуры условно разделяются на две группы: в первую входят низкоконтекстные культуры и культуры индивидуалистского типа, во вторую – высококонтекстные культуры и культуры коллективистского типа. Чтобы определить специфику национальных моделей дискурсивных стратегий и тактик, используемых в педагогической коммуникации, необходимо для каждой группы рассмотреть цели дискурса, доминирующие жанры дискурса, доминирующие эмоциональные параметры дискурса и характерные дискурсивные модели.

Низкоконтекстные культуры и культуры индивидуалистского типа ставят целью дискурса в учебной среде выражение индивидуальности, тогда как высококонтекстные культуры и культуры коллективистского типа – сохранение гармонии в учебном коллективе посредством непротиворечия и всеобщего согласия с мнением авторитетного лица. Разные цели определяют разные доминирующие жанры дискурса: дискуссии или дебаты характерны для первого типа культур, нарратив – для второго. Доминирующие эмоциональные параметры дискурса в низкоконтекстных культурах и культурах индивидуалистского типа следующие: присущи умеренность и сдержанность; первично содержание сообщения, контекст вторичен; общение ограничивается простым обменом информацией. Напротив, в высококонтекстных культурах и культурах коллективистского типа доминирующую роль играет контекст,

т.е. важнее *как* передается сообщение, а не *что* именно в нем сообщается. Отмечается также избегание представителями данных культур дискурсивных конфронтаций. Наконец, модели аргументации также кардинально отличаются. Низкоконтекстные культуры и культуры индивидуалистского типа используют линейную аргументацию, основанную на фактах, которая может быть схематически представлена как «факт-факт-факт-закключение». Для высококонтекстных культур и культур коллективистского типа свойственна разветвленная аргументация, принимающая вид «закключение, оно же доказательство». Коммуникативно-прагматические сложности во взаимодействии с культурами обоих типов связаны с тем, что часто возникают трудности с пониманием содержания информации вследствие многозначности определенных лексем и контекстно-обусловленных прагматических коннотаций, а также трудности, связанные с идентификацией социокультурного компонента обозначения тематики информации.

С развитием информационных коммуникационных технологий культурные различия современного интернационального образовательного пространства переносятся в виртуальную учебную среду. Изучением закономерностей усвоения представителями разных культур знаний, умений, навыков в электронной мультимедийной среде и формирования соответствующих компетенций занимается *кросскультурная мультимедийная дидактика*. Предметом кросскультурной мультимедийной дидактики будет являться учебный процесс, организованный в поликультурной виртуальной учебной среде, методы и формы его организации [5].

Специфика национальной когнитивной и образовательной деятельности служит свидетельством того, что эффективность обучения в поликультурной образовательной среде зависит от выбора методов обучения, приемлемых для представителей той или иной культуры. Особенно интересно рассмотреть вопрос применения линейных и нелинейных методов в обучении. Линейный метод предполагает, что в учебных материалах сохраняются линейная последовательность изложения и жесткая иерархическая структура. Нелинейный метод представляет гиперсреду с контентом интерактивного формата, намеренно не структурированного. В различных

педагогических культурах будут доминировать дифференцированные парадигмы работы с информацией и учебным контентом, поэтому будут в большей степени использоваться линейные или нелинейные методы обучения. Так, в европейских университетах издавна предпочтение отдается интерактивному процессу обучения в форме дискуссии. В США, Великобритании и других странах с индивидуалистской культурой презентации видео и другие инновационные форматы – это необходимый элемент образовательного процесса, без включения которого эффективность обучения будет недостаточной [6]. При протекании учебного процесса в виртуальном образовательном пространстве описанная специфика сохраняется. Линейные методы преимущественно характерны для восточных культур, нелинейные – для западных. В основе выбора тьютором методов, по нашему мнению, будут лежать доминирующие культурные фреймы. Учет методических предпочтений важен, поскольку доказано, что учащиеся, привыкшие к свободному и неупорядоченному образовательному пространству, чувствуют дискомфорт в высокоструктурированной учебной среде, в которой предлагается большой объем четко структурированного материала и ожидается пошаговое следование инструкциям преподавателя [10].

Помимо этого, тьютору необходимо учитывать культурные особенности при отборе содержания обучения, организации учебной деятельности (модели, принятые в той или иной культуре), оценивании результатов обучения (индивидуальное и коллективное поощрение), выборе коммуникативной стратегии, и, конечно, при выборе формата учебного материала. Так, в России учебные материалы в формате текста ассоциируются с серьезностью и информативностью. Картинки и видео могут быть использованы в качестве иллюстраций или дополнений, но не могут полностью заменить теоретическую информацию. Такой же подход характерен и для большинства восточных культур, в которых дидактическая задача состоит в том, чтобы воспринять то, что написано, и «смоделировать» это для себя. По большей части в открытых образовательных ресурсах данных стран такая особенность зачастую связана с отсутствием навыков создания иного, более интерактивного контента.

В поликультурной образовательной виртуальной среде также необходимо учитывать такие кри-

терии, как национальные тематические предпочтения, презентационные предпочтения и предпочтения к типам учебных медиа. Презентационные предпочтения, например, бывают неоднозначны в зависимости от культурной принадлежности: это специфика предоставляемого контента (цветовая гамма, дизайн, количественные и качественные параметры иллюстраций, графиков, диаграмм). Предпочтения в использовании учебных медиа в разных культурах также неоднозначны. Под учебными медиа будем понимать специфичный формат материалов (текст, презентации, видео, аудио, графика). Это может быть конкретный формат текста, например pdf canned, в который сложно внести изменения, но зато он наиболее близок по внешнему виду к книгам. Или же текст с возможностями web 2.0, чтобы каждый пользователь мог беспрепятственно копировать и редактировать контент. Все страны, где система образования выстроена на доминирующей роли преподавателя, предпочитают первый вариант. Такой формат учебных материалов вызывает больше доверия (это касается Латинской Америки, Китая и большинства азиатских стран, а также некоторых европейских стран, среди которых Германия и Франция). Он носит традиционный характер, к тому же не возникает вопросов, связанных с авторскими правами. Что касается изучения влияния национальных стилей обучения на специфику открытых электронных образовательных ресурсов, то мы можем наблюдать, что национальные стили обучения во многом остаются неизменными в электронном формате. Интерактивный (нелинейный) процесс способствует увеличению когнитивной гибкости. Таким образом, мы видим, что для культур Востока характерно преимущественно структурированное или формальное обучение, а в западных культурах чаще используются гибкие, адаптивные методы работы с учебной информацией.

Большую роль играет эргономичный дизайн электронного образовательного ресурса, учитывающий национальную специфику. Практические принципы эргономичного дизайна электронного образовательного ресурса должны поддерживаться с помощью походов, разрабатываемых в области семиотики, культурологии, психологии, педагогики и дидактики, которые выявляют законы сочетания содержания текста, изображения, семантики шрифтов и способов выделения компо-

нентов текста и его восприятия обучающимися. Все требования, представленные для эргономичной организации интерфейса сетевого ресурса, можно разбить на три основные категории: во-первых, навигация; во-вторых, архитектоника и структура страницы и, наконец, цветовое и шрифтовое решение. В разных культурах данные параметры не будут идентичными.

Главным архитектором поликультурной образовательной среды курса является тьютор, поэтому рассмотрение его функций и специфики поведения в разных культурах первостепенно. Поясним, что анализ литературы, посвященной деятельности преподавателя в интернет-среде, доказывает изменение профессиограммы данного типа преподавателя, поэтому к нему применяется термин «тьютор», чтобы подчеркнуть его отличие от преподавателя в традиционном обучении.

Можно предположить, что тьюторство в его изначальном понимании – прерогатива индивидуалистских культур, так как подразумевает под собой педагогическое сопровождение, формирование индивидуальной образовательной траектории, вариативность, креативность с целью развития метакогнитивных способностей личности. Однако тьюторство стало свойственно и для коллективистских культур, где западные традиции тьюторства были подвержены существенному влиянию национального контекста. Так, на Востоке общение тьютора с обучающимся более формализовано и лишено персонификации.

Исследования в области кросскультурной мультимедийной дидактики включают анализ наиболее эффективных форм связи между тьютором и учащимися из разных стран. Теория зависимости процесса познания от контекста объясняет связь контекстности культуры и предпочтительной формы ответной связи [14]. Рассматриваются такие средства обратной связи между тьютором и студентом, как электронная почта, факс, голосовая почта, телефон, и видеоконференц-связь [15]. Перечисленные средства расположены в порядке возрастания объема вербальной и невербальной информации, предоставляемой каждой из них. Согласно данной теории средство обратной связи с тьютором и контекстность культуры находятся в обратной зависимости: чем выше контекстность культуры, тем ниже контактность, т.е. взаимопонимание, гармония и чувство взаимного доверия в интернет-обучении, поэтому необходимы более

содержательные в плане информации средства связи. Таким образом, ученикам из высококонтекстуальных культур требуется больше контекстуальной информации, поэтому предпочтительными средствами обратной связи будут телефон и видеоконференц-связь. В низкоконтекстуальных культурах электронное письмо или факс будут достаточными средствами достижения взаимопонимания. Так, для представителей культуры Северной Америки сообщение, передаваемое в обратной связи в виде электронного письма, будет максимально сжато за счет внимания к употреблению конкретных слов, стиля, типа аргументации и пр. Для данных культур важно само вербальное сообщение, что противоположно предпочтениям высококонтекстных культур, которые ищут невербальных знаков, социального и ситуативного контекста. Как правило, в западных культурах электронная почта позиционируется как быстрое и простое средство коммуникации, однако простота, заключающаяся в использовании только вербальных средств для передачи содержания сообщения, ставит представителей высококонтекстуальных культур в уязвимое положение. Например, в научной литературе распространено суждение, что представители восточных культур часто игнорируют оперативную электронную переписку с западными партнерами, для которых такая форма коммуникации является нормой. Причину подобных проблем в коммуникации объясняет описанная теория зависимости процесса обратной связи от контекстности [8]. Итак, в поликультурном образовательном пространстве тьютору рекомендуется использовать как можно больше контекстуальных пояснений [15]. К примеру, перед проведением занятия следует обеспечить описание распорядка встречи, места и участников. В ходе коммуникации тьютору следует выполнять роль фасилитатора, представляя друг другу участников и поясняя незнакомые термины и концепции.

Проведя сравнительный анализ, мы можем заметить, что и в индивидуалистских культурах, и в коллективистских, даже на инновационном Востоке, активно интегрирующем западные традиции, присутствует существенная разница в педагогическом дискурсе, мотивации, выборе метода обучения и т.п. По мнению Е.А. Андреевой, систему классической организации тьюторства не сохранила ни одна из стран [1]. Модель тью-

торства существенно эволюционировала, вобрав в себя характеристики других культур и в то же время сохранив национальную самобытность.

Открытие новых особенностей виртуального поликультурного образовательного пространства продолжается. Например, исследование личного пространства между виртуальными 3D изображениями представителей разных культур доказали применимость теории Холла [16] о культурной специфике в проксемике для интернет-среды. Так, аватар учеников из Германии и аватар учеников из арабских стран предпочитают находиться на разной дистанции от виртуального собеседника [24].

Итак, в условиях культурного плюрализма неизбежно увеличение дистанции между преподавателем и студентами вследствие их культурных различий [11]. Чтобы преодолеть расхождения во взглядах на образование, существующие в разных культурах, Г. Хофштеде предлагает два решения: обучить преподавателей, как следует работать в поликультурной среде; или обучить студентов, как учиться в ином культурном контексте [19].

Новые условия диктуют новые требования к преподавателю, однако педагог оказывается неготовым к эффективной работе в поликультурной образовательной среде. Так, лишь 20% американских преподавателей выразили уверенность в эффективности своей работы с учащимися из других культур [25]. Согласно статистике, большинство преподавателей не получили специальной подготовки для работы в мультикультурной аудитории и не осознают важности межкультурных различий в учебном взаимодействии [12]. Трудности могут быть преодолены, если преподаватель обладает *высоким уровнем межкультурной компетентности*, которая позволит ему эффективно взаимодействовать с учащимися, чьи ценности, установки, модели поведения значительно отличаются от его собственных [13].

Доказано, что межкультурная компетентность не врожденное качество, а развиваемое в ходе обучения [9]. Для развития межкультурной компетентности учителей применяются разные средства: включение таких дисциплин, как «Межкультурная коммуникация», в учебную программу педагогических факультетов, поощрение изучения иностранных языков педагогами, стимулирование международных академических обменов и др. [12]. Одними из самых эффективных признаны про-

граммы обмена, в рамках которых преподаватели работают в учебных заведениях другой страны. Педагог имеет возможность получить опыт проживания в инокультурной среде, где он не будет являться представителем «культуры большинства». Подобный опыт повышает межкультурную сензитивность преподавателя, делает актуальными ценности мультикультурализма [13]. Однако на Западе получить возможность зарубежной стажировки студенту педагогического факультета практически невозможно – лишь 3 % всех американских студентов участвуют в программах международного обмена [13]. Поэтому там разработано много специальных программ по подготовке студентов педагогических специальностей к работе с учащимися из других культур [25].

Учеными доказано, что эффективность подобных программ интенсивного обучения по сравнению с программами международного обмена равнозначна [23]. Это открывает возможности для разработки обучающих программ, которые позволят развить межкультурную компетентность преподавателя без поездки за рубеж. Подобной программой может стать культурный ассимилятор, направленный на адаптирование к обучению в виртуальной поликультурной среде.

В настоящее время ведется работа в области создания культурного онлайн ассимилятора. В основе данной подготовки будет лежать культурологическое и нормативно-ценностное просвещение, когнитивная «гибкость». Следовательно, кроме реально существующих дидактических, технологических и административных проблем, немаловажным в данном контексте будет учет таких факторов, как культурно-ценностные различия, предпочитаемые стили мышления, способы принятия решений, коммуникативные стратегии, конечные цели обучения в той или иной культуре и т.д.

Межкультурная компетентность тьютора, работающего с поликультурной аудиторией, должна формироваться с учетом:

- психолого-дидактических проблем в кросскультурном контексте;
- культурологической специфики эргодизайна электронных учебных пособий и сред;
- национальной специфики учебного контента;
- национальной специфики форм учебной коммуникации и типов дискурсов.

Культурный ассимилятор для тьютора предполагает моделирование ситуаций, в которых взаимодействуют представители двух культур, и предоставление четырех интерпретаций их поведения. Описание ситуации нацелено на выявление различий между культурами. Выбор одного из предлагаемых ответов основывается на казуальной атрибуции. При подборе ситуаций будут учитываться особенности поведения учеников и тьюторов, известные в кросскультурной мультимедийной дидактике.

Тематическое деление ассимилятора предлагается следующее:

1. Эргономический блок.
2. Специфика структурирования учебного контента в разных культурах.
3. Педагогический дискурс с опорой на национальные дискурсивные модели.
4. Методический блок.
5. Специфика взаимодействия преподавателя и ученика.
6. Национальная специфика форм работы на занятии.

Известно, что в случае если культурные ценности ученика совпадают с ценностями, которые легли в основу учебного электронного мультимедийного курса, учащийся склонен делать вывод о высококачественном образовательном ресурсе. И наоборот, если ценности ученика и курса не совпадают, вероятно неудовлетворенность пройденным обучением [21]. Поэтому разработка программы, которая позволит проводить эффективную подготовку тьюторов к работе в виртуальной поликультурной образовательной среде, видится перспективной и необходимой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е.А. Современные модели тьюторства в России и странах Европейского союза и Ближнего Востока (сравнительный анализ) // Вестник ПАГС. – 2011. – № 2. – С. 131–136.
2. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2006. – 321 с.
3. Мясоедов С.П. Управление бизнесом в различных деловых культурах. – М.: Вершина, 2009. – 320 с.
4. Таратухина Ю.В., Чамина О.Г. Сетевые сообщества образовательной направленности в поликультурном контексте: метод открытого контента // Бизнес-информатика. – 2011. – № 3. – С. 3–10.
5. Таратухина Ю.В. Кросскультурная мультимедийная дидактика как неотъемлемая составляющая сетевого образования: основные особенности и

проблемы // Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2011. – № 6. – С. 64–70.

6. Таратухина Ю.В., Баранова И.М. Роль открытых образовательных ресурсов в современном поликультурном информационно-образовательном пространстве // Бизнес-информатика. – 2012. – № 2. – С. 35–42.

7. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

8. Arceche R. Online intercultural communication // Inter-comm. – 2003. – Vol. 50:8, 40.

9. Bennett M.J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity // In R.M. Paige (Ed.), Education for the Intercultural experience (2nd ed.). – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

10. Bentley J.P.H. Learning Orientation Questionnaire Correlation with the Herrmann Brain Dominance Instrument: A validity study. Doctoral Dissertation. – Brigham Young University, Utah, 2000.

11. Cockrell K.S., Placier P.L., Cockrell D.H., Middleton J.N. Coming to terms with «diversity» and «multiculturalism» in teacher education: Learning about our students, changing our practice // Teaching and Teacher Education. – 1999. – № 15. – P. 351–366.

12. Cushner K. The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers // Teacher Education Quarterly. – 2007. – P. 27–39.

13. Cushner K., Mahon J. Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization // Journal of Studies in International Education. – 2002. – P. 44–58.

14. Driscoll M. Psychology of learning for instruction. – 2nd Ed. – New York: Allyn & Bacon, 2000.

15. Gundling E. How to communicate globally // Training & Development. – 1999. – P. 30–31.

16. Hall E.T. Beyond Culture. – Knopf Doubleday Publishing Group, 1976. – 320 p.

17. Harrington H.L., Hathaway R.S. Illuminating beliefs about diversity // Journal of Teacher Education. – 1995. – 46(4). – P. 275–284.

18. Henning P.H. Everyday Cognition and Situated Learning. In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 143–168.

19. Hofstede G. Cultural differences in teaching and learning' // International Journal of Intercultural Relations. – 1986. – 10 (3). – P. 301–320.

20. Hofstede G. Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values. – Sage Publications, 1980. – 328 p.

21. Joanne P.H., Bentley J.P.H., Tinney M.V., Chia B.H. Intercultural Internet-Based Learning: Know your Audience and What They Value.

22. Martinez M., Bunderson C.V., Nelson L.M., Ruttan J.P. Successful Learning in the New Millennium: A new web learning paradigm. Paper found in the proceedings for the annual meeting of WebNet, International Conference, Honolulu, HI, 1999.

23. Pedersen P.J. Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program // International Journal of Intercultural Relations. – 2010. – Vol. 34, Issue 1. – P. 70–80.

24. Rehm M., Andre E., Nischt M. Let's Come Together // Social Navigation Behaviors of Virtual and Real Humans. – Springer, 2005. – P. 122–131.

25. Uan Hook C.W. Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // In: Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium. – 2000. – P. 67–72.