

Инвентар за измерване на интеркултурна компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език

Рая Живкова-Крупева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

Raya Zhivkova-Krueva. INVENTORY FOR MEASURING INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS FROM INTENSIVE ENGLISH LEARNING CLASSES

Abstract. The article deals briefly with the philosophy underlying different instruments for measuring intercultural competence and offers an Inventory for Measuring the Intercultural Competence of Students in Intensive English Language Learning Classes. It is based on Byram's model for intercultural competence and its efficiency has been proven in research done by the author.

Keywords: intercultural competence, intensive English language learning, measuring intercultural competence

Рая Живкова-Крупева. ИНВЕНТАР ЗА ИЗМЕРВАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ ПАРАЛЕЛКИ С ИНТЕНЗИВНО ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК

Резюме. Статията разглежда накратко философията зад различни инструменти за измерване на интеркултурната компетентност и предлага авторски инвентар за измерване на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език. Той е основан на модела на Байрам за интеркултурна компетентност и е апробиран в изследване, направено от авторката.

Ключови думи: интеркултурна компетентност, интензивно изучаване на английски език, измерване на интеркултурната компетентност

Научно изследване/Research

Настоящата статия описва разработен от авторката инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език. Инвентарът е основан на модела на Байрам за интеркултурна компетентност и е предвиден за педагогически цели.

Съществуват различни инструменти за измерване на интеркултурната компетентност, които се фокусират върху различни нейни аспекти като межкултурната чувствителност (т.е. нагласи), междуличностни умения, умения за интеркултурна комуникация, културна емпатия, отвореност към света, емоционална стабилност, гъвкавост, социална инициативност, емоционална издръжливост, интеркултурна несигурност, острота на възприятията, лична автономност и ефективна работа в екип (Bennett & Hammer 1998; Brinkmann 2011; Matveev & Nelson 2004; Trompenaars & Wooliams 2009)¹. Голямото разнообразие се дължи на факта, че не съществува единна дефиниция на интеркултурната компетентност (Ruben 1989)², като дефинициите варират в зависимост от контекста. При Байрам фокусът е върху критичната културна осъзнатост, знанията и нагласите (Yugan 1997), а при Шпицбърг – върху комуникативните и поведенческите умения (Spitzberg 1983). Друга група изследователи акцентира върху измерения на интеркултурната компетентност като междуличностни умения, ефективност, културна несигурност и културна емпатия (Arasaratnam & Doerfel 2005; Gudykunst 1995; Matveev & Nelson 2004; Van der Zee & Brinkmann 2004). Чен и Староста дефинират културната чувствителност като способност на индивида да преживее и да реагира на културни различия. Бенет създава модел за развитие на межкултурната чувствителност (*DMIS*), на които е основан инструментът за измерването ѝ „Инвентар за интеркултурно развитие“ (IDI) на Хамър и Бенет; <https://idiinventory.com/>. Други учени, които работят в тази област, са Уайзмън и Страфон. По-голямата интеркултурна чувствителност се свързва с по-голям потенциал за прилагане на практика на интеркултурната компетентност. Тя също така се отнася до емоционалната способност за отчитане, признаване и уважение към културните различия. Според Бхаук и Сакуда интеркултурната чувствителност е процес на културно учене и включва когнитивни, афективни и поведенчески процеси на ученето. (по Matveev 2014) От друга страна, Хамър определя модела на Бенет като принадлежащ към развитийната парадигма за изследване на интеркултурната компетентност, а не към когнитивно-афективно поведенческата парадигма. При когнитивно-афективно поведенческата парадигма вниманието е насочено към променливи като търпимост към двусмислието, отвореност към света, поведенческа гъвкавост. „Развитийната парадигма се основава по-скоро на динамичните взаимодействия между индивидите, отколкото на статични личностни характеристики“ (Hammer 2015).

Тук няма да се спирам подробно на съществуващите инструменти за измерване на интеркултурната компетентност, тъй като съм ги разгледала де-

¹ По-долу са разгледани дванадесет скъли.

² Според скорошен обзор на Синикропе, Норрис и Уатанабе (Sinicrope, Norris & Watanabe 2007) две десетилетия след като Рубен прави това твърдение, картината остава непроменена.

тайлно другаде³. Най-известният от тях е инвентарът за интеркултурно развитие (*IDI*) на Бенет и Хамър.

Трябва да се отбележи, че Бенет и Хамър се фокусират върху интеркултурните взаимодействия в мултикултурни екипи, като насочеността на изготвения от тях инструмент за измерване на межкултурната чувствителност е към големите международни корпорации, макар че е използван и от университети в САЩ, обучаващи голям брой чуждестранни студенти. В този смисъл е важно да се отчете наличието на предложения от Бенет и Хамър инвентар, но също е необходимо да се вземе предвид фактът, че той не е създаден за целите на чуждоезиковото обучение и не може да бъде директно прилаган, тъй като по същността си не е за педагогически цели.

Като се има предвид, че за целите на изследването, описано в дисертационния труд, се наложи да се измери интеркултурната компетентност на ученици в гимназиалната степен, учещи английски език, по-голямата част от които се предполага, че поради спецификите на монокултурната среда не са имали интеркултурни преживявания, въз основа на които етноцентристките им нагласи постепенно да се превърнат в етнорелативистки, е много по-подходящо да се възприеме моделът на Байрам (Burgum 1997) за интеркултурната компетентност като утвърден модел в областта на лингводидактиката, представен по-долу, и анкетата, с която тя да бъде измерена, да се основе на него.

Компоненти на интеркултурната компетентност според Байрам

Според Байрам интеркултурната компетентност съдържа следните компоненти, групирани в пет вида знания (*savoirs*):

- Знания (*savoirs*):

- културноспецифични и общи знания за културата;
- знания за себе си и за другия;
- знания за взаимодействията между индивидите и между общностите;
- информираност относно начините, по които културата влияе на езика и на общуването.

- Умения (*savoir-comprendre*):

- способност за интерпретация и съотнасяне.

- Поведения (*savoir-apprendre/ savoir-faire*):

- способност за откриване и/или взаимодействие;
- способност да се усвояват нови знания и да се използват знанията, нагласите и уменията при ограниченията на общуването в реално време;
- метакогнитивни стратегии за насочване на собственото учене.

³ Живкова-Крупева, Р. (2017). Инструменти за измерване на интеркултурната компетентност. *Чуждоезиково обучение*, 44, 127–133.

- Нагласи (*savoir-être*):
 - нагласа за релативиране на себе си и ценене на другите;
 - положително отношение към усвояването на интеркултурната компетентност.

- Характерни черти (*savoir-s'engager*):
 - обща нагласа, характеризираща се с критична ангажираност с чуждата култура, както и със собствената (Вугам 1997).

Комуникативната компетентност се отнася до способността на индивида да общува удачно на чужд език в лингвистично, социолингвистично и прагматично отношение (по ОЕРР, 2000). Интеркултурната комуникативна компетентност надгражда комуникативната компетентност. Петте вида знания (*savoirs*) не са изолирани компоненти, а интегрирани и преплетени в различните измерения на комуникативната компетентност, която може да бъде разглеждана като шести вид знания (*savoir*).

Първият вид знания съставя измерението на декларативните знания. Те са „знания за социалните групи и техните култури в собствената държава и подобно знание за държавата на събеседника, от една страна, и подобни знания за междуличностните и междуобщностните процеси и взаимодействия, от друга страна“ (Вугам 1997: 35). Всички те заедно образуват референтна рамка за хората от определена култура. Думите и жестовете, поведенията, ценностите, символите са винаги неразривно свързани с конкретната култура и са натоварени със значение в конкретна културна референтна рамка. Следователно в интеркултурната комуникация винаги е важно да има чувствителност към евентуални различия в референтните рамки. Освен културноспецифично значение индивидът, притежаващ интеркултурна компетентност, трябва да придобие и общи културни знания, които ще му позволят да се справя в контекста на по-голямо разнообразие от чужди култури.

Измерението на уменията и поведенията се състои от способността да се изучават култури и обективно да се придава значение на културни явления (*savoir-comprendre*) и способността да се интерпретират и съотнасят култури (*savoir-apprendre*).

Цялостната способност да се действа интеркултурно компетентно (*savoir-faire*) означава да се вземе предвид специфичната културна идентичност на събеседника и да се действа почтително и с желание за сътрудничество.

Savoir-être и *savoir-s'engager* се отнасят към обща нагласа на „критична ангажираност с чуждата култура, както и със своята“ (Пак там: 54). Те също включват способността и готовността на индивида да се откаже от етноцентричните нагласи и да установи и поддържа връзка между собствената си и чуждата култура.

Компонентите на интеркултурната компетентност по модела на Байрам са изброени и в документа *Развиване и оценяване на интеркултурната комуни-*

кативна компетентност. Насоки за учители по езици и обучители на учители⁴ на Съвета на Европа. Там те са зададени като допълващи комуникативната езикова компетентност.

Анкетата, представена в настоящата статия, е авторска. Построена е върху основата на теоретичния модел на Байрам (Burgam 1997), представен по-горе. Предназначена е за ученици от гимназиалната степен на българското училище, изучаващи английски език, и цели да установи равнището на интеркултурната им компетентност. Поради това е наречена *инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език*⁵. Очакванията са, че класът, респективно възрастта и равнището на владеене на английски език по ОЕПР, е фактор, който влияе върху равнището на интеркултурна компетентност и следователно, трябва да бъде взет под внимание. Анкетата е апробирана в проведено изследване.

В проведената предварителна анкета респондентите бяха ученици от IX клас (след VIII клас, от паралелки с чуждоезиков профил с интензивно изучаване на английски език) и броят им (210) представлява представителна извадка от общата популация от ученици (840) в IX клас (след VIII клас, от паралелки с чуждоезиков профил с интензивно изучаване на английски език) в София. За определяне на броя на учениците в IX клас през учебната 2015/2016 г. от паралелки с чуждоезиков профил с интензивно изучаване на английски език е използвана класацията на МОН за предпочитанията за паралелки VIII клас за учебната 2014/2015 г., където общият брой паралелки е 47, като 7 от тях са в I АЕГ. (Информацията е взета от .xls файл от сайта на МОН: www.mon.bg на 10.04.2016 г.). I АЕГ е извадена от списъка като училище с традиции, където се предполага, че и езиковата, и интеркултурната компетентности на учениците са на по-високо равнище. Броят на останалите 40 паралелки е умножен по 21, колкото е броят на учениците по норматив за паралелка с чуждоезиков профил с интензивно изучаване на английски език.

Инвентарът на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език в България се състои от 35 твърдения с петстепенни ликертови скали. За всяко твърдение всеки респондент трябва да отговори с един от пет възможни отговора: „Да“, „По-скоро да“, „Нито да, нито не“, „По-скоро не“, „Не“. За всеки възможен отговор се дават от 1 до 5 точки. Целенасочено най-ниският брой точки, който може да бъде получен на дадено твърдение, е 1, а не 0, тъй като в противен случай хипотетично би могъл да се получи парадокс даден респондент да получи общо 0 точки бал

⁴ Lazar, I., Huber-Krieger, M., Lussier, D., Matei, G. and Peck, C. (eds) *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Council of Europe Publishing, 2007

⁵ Анкетата е приложена в Приложение 1. Наречена е ИИКУПИА.

на интеркултурната компетентност. Имайки предвид, че респондентите при предварителната анкета бяха ученици в IX клас, т.е. хора с известен жизнен опит, такъв сценарий би бил парадоксален. Известно е, че интеркултурната компетентност се формира на роден език, така че не би било логично ученици в IX клас да нямат в някаква степен развита интеркултурна компетентност. В подкрепа на това твърдение цитирам Димитър Веселинов, който изтъква: „Социокултурната идентичност се създава на роден, а не на чужд език. Ето защо чуждоезиковото обучение е средство за развитие и запазване на европейското езиково и културно многообразие“ (Веселинов 2006: 5). В такъв смисъл говорим за усъвършенстване на интеркултурната компетентност на учещите.

Броят на точките за отделен отговор в анкетата зависи от конкретното твърдение, кой компонент на интеркултурната компетентност се изследва, и от конкретния отговор. Точките се сумират и се получава бал на интеркултурната компетентност, като най-високият възможен е 175 точки, а най-ниският възможен (при отговори на всички твърдения) е 35 точки. Твърденията са групирани по компоненти на интеркултурната компетентност по класификацията на Байрам (Yugan 1997): знания (16 твърдения), умения и поведения (12 твърдения), нагласи и характерни черти (7 твърдения). Предвидено е да се изчисляват и балове на различните компоненти на интеркултурната компетентност с цел да се разбере кои компоненти на интеркултурната компетентност се нуждаят от доразвиване. Най-високият бал за знанията е 80 точки, а най-ниският – 16 точки; най-високият бал за уменията и поведенията е 60 точки, а най-ниският – 12 точки; най-високият бал за нагласите и характерните черти е 35 точки, а най-ниският – 7 точки. Преди провеждане на предварителната анкета се предполага, че балът за знанията, измерен с анкетата като процент от максималния възможен бал за знанията, ще е най-висок в сравнение с процентното съотношение между измерените и максималните балове при останалите два компонента. Анкетата изследва интеркултурната компетентност на респондентите индиректно, т.е. въз основа на техните собствени представи за равнището на интеркултурната им компетентност. В Приложение 1 е представена анкетната карта. В нея твърденията не са представени по групи съобразно компонентите на интеркултурната компетентност, а разбъркано, за да не се повлияят анкетираните от такова групиране.

По различните компоненти има различен брой твърдения, тъй като различните компоненти съдържат различен брой подкомпоненти.

Въпросите са така формулирани, че да бъдат максимално разбираеми, например терминът „стереотип“ е заменен с описание и пример по следния начин: „Обобщаващо твърдение от рода на „Англичаните са...“. Понятието „артефакт“ е заменено с описателния израз „предмет, свързан със съответната култура“. Въпросите са така формулирани, че максимално да улеснят анкетираните.

Анкетата ни дава информация, от която се правят качествени изводи. Направен беше качествен анализ на данните от анкетата⁶ без квантификация на обекта, тъй като интеркултурната компетентност като конструкт е единна, но структурата му е такава, че не могат да се пренебрегнат отделните компоненти. От отговорите, получени на съответни твърдения, бяха направени изводи дали обучаемите имат или нямат нужда от обучение по конкретни параметри.

По параметри на интеркултурната компетентност отчетените балове са, както следва:

- Знания:

- най-висок измерен бал 71 т. от най-висок възможен 80 т.;
- най-нисък измерен бал 32 т. при най-нисък възможен 16 т.

- Умения и поведения:

- най-висок измерен бал 56 т. от най-висок възможен 60 т.;
- най-нисък измерен бал 24 т. при най-нисък възможен 12 т.

- Нагласи и характерни черти:

- най-висок измерен бал 34 т. от най-висок възможен 35 т.;
- най-нисък измерен бал 7 т. при най-нисък възможен 7 т.

Средният бал на знанията е 51,5 т.

Средният бал на уменията и поведението е 40 т.

Средният бал на нагласите и характерните черти е 20,5 т.

При определени твърдения мнозинството от анкетираните са показали максимален бал:

- 15-о – 47,61%;
- 35-о – 58,09%.

При определени твърдения мнозинството от анкетираните са показали минимален бал:

- 16о – 25,71%.

Мнозинството от анкетираните в предварителната анкета твърдят, че разчитат на стереотипи, когато става дума за представители на друга култура.

Анализът на анкетата е по компоненти на интеркултурната компетентност, като всяко твърдение бива тълкувано по подкомпоненти. Типът на анализа е качествен.

Анкетираните показват висок бал на интеркултурна компетентност по компонента *нагласи и характерни черти*, което е очаквано предвид възрастта им и характерната за младежите отвореност към другостта. Също трябва да се отбележи, че мнозинството от анкетираните биха искали да научат повече

⁶ Тук говоря за резултатите от предварителната анкета, но също качествен анализ беше направен на анкетата след проведения експеримент, при която отново беше използван инвентарът на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език.

за друга култура, т.е. показват положително отношение към развиването на собствената интеркултурна компетентност.

По компонента *умения и поведения* има по-голяма вариативност, като все пак резултатите са като процентно съотношение към максималните възможни, отколкото е при компонента *знания*. Тук е важно да се отбележи, че мнозинството от анкетираните са на мнение, че могат безпроблемно да общуват с представители на друга култура без предварителни познания за съответната култура. Това корелира с нагласата за приспособяване към събеседника в полза на комуникацията, която е широко застъпена. Също трябва да се отбележи високият процент анкетираните, които са отговорили с „Да“ на твърденията, отнасящи се до това, на какво трябва да се наблегне при преподаване на култура. Учениците желаят да научат повече за културата, чийто език изучават.

По-голяма вариативност, съчетана с преимуществен избор на отговори „По-скоро да“, респективно „По-скоро не“, или „Нито да, нито не“, се наблюдава при компонента *знания*. Анкетираните показват по-голяма несигурност по отношение на това, кое най-добре характеризира една култура, като твърдението, на което най-голям брой хора са отговорили твърдо и убедено с „Да“ е: „Една култура най-добре се характеризира от обичаите“. Вероятната причина е, че в часовете по език учениците биват запознавани с обичаи, характерни за съответната култура. По-голяма несигурност се забелязва при твърденията, отнасящи се до това, кое би могло да доведе до разпадане на разговора между представители на различни култури.

По компонента *нагласи и характерни черти* много по-голям брой ученици са дали отговори за максимален и близък до максималния брой точки. По този компонент не се налага обучение.

Изводът, който е направен след анализа на данните от предварителната анкета, е, че съществува необходимост от развиване на компонентите на интеркултурната компетентност *знания и умения и поведения* особено по отношение на стереотипите. Благоприятно условие е демонстрираното от мнозинството ученици положително отношение към развиването на собствената интеркултурна компетентност.

Впоследствие беше проведен обучителен експеримент, след който при повторно провеждане на анкетата се установиха сходни резултати в предварителната анкета и в контролната група. Това свидетелства, че анкетата е надеждна.

Авторите на документа *Развиване на интеркултурната компетентност в образованието*⁷ на Съвета на Европа подчертават, че до момента не са разработени в достатъчна степен методи за оценяване на интеркултурната компетентност.

⁷ Huber, J. and Reynolds, C. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Pestalozzi Series #3. Council of Europe Publishing.

тентност на учещите се, включително изпити и сертификати. Предложената за целите на дисертационния труд и на настоящата статия анкета ИИКУПИА (Инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език) е надежден инструмент за измерване на интеркултурната компетентност по всички нейни компоненти. Тя е подходяща за ученици в гимназиален етап обаче и за да бъде приложена в по-ниските етапи на образование, трябва да бъде модифицирана.

В заключение, относно измерването на интеркултурната компетентност мога да препоръчам анкетата *Инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език* в рамките на обучението по английски език в гимназиална степен. Тя се основава на модела на Байрам (Vugan 1997) за интеркултурна компетентност, съобразена е с възрастта на учениците и е апробирана в IX и X клас.

Приложение 1. Анкетна карта

Настоящата анкета е анонимна. Тя е част от изследователски проект.

Клас:

Дата:

Моля за всяко твърдение да отбележете с „X“ предпочетения от вас отговор, както е указано в примера по-долу.

ПРИМЕР

ТВЪРДЕНИЕ	ОТГОВОР				
Бих искал/а да имам домашен любимец.	а) Да X	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не

Така избраният отговор е „Да“.

ТВЪРДЕНИЕ	ОТГОВОР				
1) Една култура най-добре се характеризира с традиционните ястия.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
2) Една култура най-добре се характеризира с празниците.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
3) Една култура най-добре се характеризира с историческите факти.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
4) Една култура най-добре се характеризира с предмети, свързани с нея.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
5) Една култура най-добре се характеризира с обичаите.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
6) Една култура най-добре се характеризира с вярванията.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не

7) Една култура най-добре се характеризира с разбирането за себе си и за другия.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
8) До разпадане на разговора при среща между представители на различни култури е най-вероятно да се стигне заради традиционните ястия.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
9) До разпадане на разговора при среща между представители на различни култури е най-вероятно да се стигне заради празниците.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
10) До разпадане на разговора при среща между представители на различни култури е най-вероятно да се стигне заради историческите факти.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
11) До разпадане на разговора при среща между представители на различни култури е най-вероятно да се стигне заради предмети, свързани с някоя от културите.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
12) До разпадане на разговора при среща между представители на различни култури е най-вероятно да се стигне заради обичаи.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
13) До разпадане на разговора при среща между представители на различни култури е най-вероятно да се стигне заради вярвания.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
14) До разпадане на разговора при среща между представители на различни култури е най-вероятно да се стигне заради разлики в разбирането за себе си и за другия.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не

15) Бих желал/а да науча повече за друга култура.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
16) Разчитам на обобщаващи твърдения от рода на „Англичаните са...“, когато става дума за представители на други култури.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
17) Мимиките, жестовете и разстоянието между събеседниците при разговор се възприемат по един и същ начин във всички култури.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
18) Определени теми трябва да бъдат избягвани при межкултурна комуникация.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
19) При межкултурна комуникация бих избягвал/а определени теми на разговор, защото бих наранил/а чувствата на събеседника.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
20) При межкултурна комуникация бих избягвал/а определени теми на разговор, защото комуникацията би могла да се разпадне.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
21) При межкултурна комуникация бих избягвал/а определени теми на разговор защото бих наранил/а чувствата на събеседника и комуникацията би се разпаднала.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
22) При общуване с представител на друга култура бих се държал/а като представител на съответната култура, доколкото позволяват познанията ми.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не

23) При общуване с представител на друга култура бих се старал/а да се разгранича в поведението си от съответната култура.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
24) При общуване с представител на друга култура бих се държал/а, както когато общувам с представители на собствената си култура.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
25) Ако в часовете по език се разглежда културата на страната/страните, където се говори езика, трябва да се наблегне на традиционните ястия.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
26) Ако в часовете по език се разглежда културата на страната/страните, където се говори езикът, трябва да се наблегне на празниците.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
27) Ако в часовете по език се разглежда културата на страната/страните, където се говори езикът, трябва да се наблегне на историческите факти.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
28) Ако в часовете по език се разглежда културата на страната/страните, където се говори езикът, трябва да се наблегне на предметите, свързани със съответната култура.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
29) Ако в часовете по език се разглежда културата на страната/страните, където се говори езикът, трябва да се наблегне на обичаите.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не

30) Ако в часовете по език се разглежда културата на страната/страните, където се говори езикът, трябва да се наблегне на вярванията.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
31) Ако в часовете по език се разглежда културата на страната/страните, където се говори езикът, трябва да се наблегне на разбирането за себе си и за другия.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
32) При общуване с представител на друга култура бих се опитал/а да се приспособя към него/нея.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
33) При общуване с представител на друга култура бих очаквал/а той/тя да се приспособи.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
34) При общуване с представител на друга култура бих очаквал/а колкото аз, толкова и събеседникът ми да направи компромиси в полза на комуникацията.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не
35) Бих могъл/могла успешно да общувам с представители на друга култура, без да имам предварителни познания за съответната култура.	а) Да	б) По-скоро да	в) Нито да, нито не	г) По-скоро не	д) Не

Библиография

- Bennet, M. J. (1993), How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. *The Language Teacher*, 27 (9).
- Bhawuk, D. P. S. & Brislin, R. (1992), The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, pp. 413–436.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe, Education and Culture. (2005), *Portfolio of Intercultural Competence* (retrieved from [http://www.incaproject.org/en_downloads/20, 27.04.2008](http://www.incaproject.org/en_downloads/20_27.04.2008))
- Gudykunst, W. B. (1995), Anxiety/uncertainty management (AUM) theory. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 8 – 85). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hammer, M. R. (2011), Additional Cross-cultural Validity Testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, pp. 474–487.
- Hammer, M. (2012), The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad* (Ch. 5, pp. 115–136). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Hammer, M. R. (2015), The Developmental Paradigm for Intercultural Competence Research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, pp. 12–13.
- Huber, J. and Reynolds, C. (2014), *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Pestalozzi Series #3. Council of Europe Publishing.
- Kelly, C. and Meyers, J. (2011), *Cross-cultural Adaptability Inventory*. (retrieved from http://ccaiaassess.com/CCAI_Tools.html)
- Lazar, I., Huber-Krieger, M., Lussier, D., Matei, G. And Peck, C. (eds). (2007), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Council of Europe Publishing.
- Matveev, A., M. Y. Merz “Intercultural Competence Assessment: What Are Its Key Dimensions Across Assessment Tools?”, 2014. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-45701-7_5 (последно видян на 08.09.2019 г.)
- Paige, M. R., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A. & DeJaeghere, J. (2003), Assessing Intercultural Sensitivity: An Empirical Analysis of the Hammer and Bennet Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 467–486.
- Ruben, B. D. (1989), The Study of Cross-cultural Competence: Traditions and Contemporary Issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, pp. 229–240.
- Sinicrope, C., Norris, J. & Watanabe, Y. (2007), Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research and Practice (Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project). *Second Language Studies*, 26 (1), pp. 1–58.
- Straffon, D. A. (2003), Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 487–501.

Веселинов, Д., „Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение“, сп. *Образование*, бр. 5, 2006, с. 3–21, ISSN 0861-475X (Veselinov, D. Evropejski izmereniya na süvremennoto chuzhdoezikovo obuchenie”, sp. *Obrazovanie*, br.5, 2006, с. 3-21, ISSN 0861-475X).

ОЕПР: Обща европейска референтна рамка за езици [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)]: http://coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Гл. ас. д-р Рая Живкова-Крупева

rpzhivkova@uni-sofia.bg

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

бул. „Цар Освободител“ 15, София 1504

България

Assist. Prof. Raya Zhivkova-Krupeva PhD

rpzhivkova@uni-sofia.bg

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

15 Tzar Osvoboditel Blvd., Sofia 1504

Bulgaria