

## ПРОАКТИВНАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИНТЕРНЕТ-АККУЛЬТУРАЦИИ СТУДЕНТА<sup>1</sup>

*Мележик К. А., Хлыбова Н. А.*

*Институт филологии  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»,  
Симферополь, Россия  
E-mail: melezhik.karina@yandex.ru*

Рассматривается проблема несоответствия целей традиционного обучения иностранным языкам (развитие коммуникативных навыков говорения, аудирования, чтения и письма) и целей аккультурации в реальности современного мира с его разнообразием, непредсказуемостью, сложностью и неоднозначностью. Предлагается стимулировать и развивать обучающие концепции аккультурации, которые основаны на формах подготовки студентов к ориентации на межкультурное и межнациональное разнообразие. Аккультурация определяется как культурная модификация индивидов путем адаптации к другой культуре. Вводится модель многомерного межкультурного обучения иностранным языкам, которая предполагает, что две основные проблемы для студентов – это недостаточный уровень а) социокультурной адаптации и б) интеллектуального комфорта в инокультурной и инациональной среде как следствие недостаточной межкультурной и социально-эмоциональной компетентности. Использование Интернета влияет на эффективность аккультурации, которая внедряется в русло методики коннективизма посредством тематических онлайн форумов, обсуждений и диалогов, позволяющих формировать взаимосвязанное учебное сообщество. Виртуальная вербализация межкультурного опыта, убеждений и эмоций в дискуссионных группах создает возможности для расширения и переформулирования идей аккультурации. Предлагаемая модель виртуальной аккультурации объединяет элементы двумерной модели Берри и модели многомерных индивидуальных различий аккультурации Рудмина. Задача преподавателя: научить методике выбора индивидуальной стратегии аккультурации, ограниченного интеграцией (т. е. сохранением культуры наследия и получением новой культуры), отделением (т. е. сохранением культуры наследия, но не получением новой), ассимиляцией (т. е. отказом от культурного наследия и принятием новой культуры) и маргинализацией (т. е. отказом от культурного наследия и неспособностью адаптироваться к новой культуре). Несовпадения и конфликты между этими стратегиями аккультурации могут привести к культурному стрессу и проблемам межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** аккультурация, межкультурная коммуникация, модель виртуальной аккультурации, межкультурная компетентность, стратегии аккультурации.

### ВВЕДЕНИЕ

Глобализация современного мира проявляется в переплетении экономических, культурных, политических, профессиональных и социальных пространств, где осуществляется взаимодействие на пересечении традиционных границ. Зарубежные контакты россиян как часть всеобъемлющего процесса глобализации стали привычной реальностью. По данным Федеральной службы государственной статистики (Росстат) число выездных туристских поездок из России в 2018 году выросло на 5,8% (или 2 млн. 335 тысяч), с 39 млн 629 тысяч в 2017 году до 41 млн. 964 тысяч. Причем, согласно рекомендациям Всемирной туристической организации (UNWTO), Росстат считает туристами не только тех, кто декларирует подобную цель поездки, но и выезжающих по

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, программа «Приоритет-2030» № 075-15-2021-1323.

частному приглашению, по делам, на лечение, и т. п. («турист – тот, кто тратит в стране деньги, которые он заработал вне пределов этой страны»). Росстат исключает из числа туристов людей, выехавших на постоянное место жительства, с целью трудоустройства, прохождения курса долгосрочного обучения, и т. п. Лидером зарубежных поездок россиян в 2018 году была Турция: число туристских поездок в эту страну в 2018 г. составило более 5,7 млн., что на 27% больше, чем в 2017 г. Более того, в Турции проживают более ста тысяч российских женщин, переехавших на постоянное место жительства. Если для участников кратковременных поездок вопрос аккультурации, языковой и социально-психологической адаптации не является животрепещущим, то для тех, кто переехал на постоянное место жительства, это насущная необходимость. Как они входят в иноязычный и инокультурный социум? Подготавливают ли к этому вузовские занятия по иностранному языку? Мы обратились с этими вопросами к выпускнице Таврического национального университета, бывшей жительнице Симферополя Дениз (Нине) Гючлю, которая вышла замуж за турецкого гражданина Мурата Гючлю и с 2000 г. проживает в Стамбуле. В семье растут два сына: Эмирхан Гючлю, 2002 г., и Али Арслан Гючлю, 2011 г. Среди тех, кто составляет круг общения Дениз Гючлю в Стамбуле, десятки имеющих высшее образование россиянок, которые на собственном опыте знают все подводные камни аккультурации в новом сообществе. Как оказалось, ни одна из них не сообщила о том, что занятия по иностранному языку в том или ином российском университете могли подготовить их к перспективе последующей аккультурации в Турции.

**Актуальность** данного исследования обусловлена тем, что сопутствующим результатом иммиграционных процессов и языковых контактов становятся новые этнически и социально стратифицированные формы коммуникации, которые находятся в прямой зависимости от внеязыковых факторов и стереотипных параметров коммуникативной ситуации.

**Проблематика исследования.** Действующая система обучения иностранному языку базируется на развитии языковой компетенции (говорения, аудирования, чтения и письма на целевом языке), и имплицитно пренебрегает подготовкой студента к реальности современного мира с его разнообразием, непредсказуемостью, сложностью и неоднозначностью [19]. Эта реальность требует нового видения образования, ориентированного на разнообразие, и включения технологий адаптации в мультикультурной среде. **Целью** статьи является систематизация причин, нарушающих эффективность аккультурации, и поиск приемов модификации содержания и структуры лингвокультурной ориентации студентов как компонента университетского курса иностранного языка с тем, чтобы он отвечал условиям межнациональных и межкультурных контактов начала XXI в. **Новизна** исследования заключается в том, что обосновывается методика использования Интернета и онлайн-технологий коннективизма в качестве основного инструмента аккультурации, адаптирующего обучение иностранным языкам к условиям диверсификации современного мира.

#### ИЗЛОЖЕНИЕ ОСНОВНОГО МАТЕРИАЛА ИССЛЕДОВАНИЯ

Аккультурация определяется как культурная модификация индивидов путем адаптации к другой культуре, это процесс культурных и психологических изменений, которые происходят из-за взаимодействия между иммигрантами и представителями принимающей культуры [2, р. 304]. Основными мониторами этого процесса в

университетской среде являются преподаватели, действия которых отражают то, что они знают и во что верят. Согласно Й. Сонгу и С. Эндрюсу, когниция преподавателей представляет собой совокупность процессов, нацеленных на кодирование, декодирование, хранение и обработку информации о людях как членах социума, об их деятельности и поведении, а также комплекс знаний, формирующихся в результате данного процесса. Когниция преподавателей включает в себя принятие решений, знания, отношения, убеждения, чувства и понимание их окружения. Это сочетание когнитивных реакций, аффективных реакций, ответов на учебный контекст и факторов, связанных со студентами. Й. Сонг и С. Эндрюс отмечают, что среди этих конструкций убеждения играют ключевую роль в том, как преподаватели интерпретируют информацию о процессах обучения иностранным языкам и как они переводят эти интерпретации в свою практическую деятельность [18, р. 3–6].

Выделим три момента, характеризующие убеждения преподавателей: 1) убеждения сложны и диалектичны, имеют парадоксальный характер, поскольку в то же время они стабильны и динамичны в конкретных контекстах аккультурации; 2) убеждения неразрывно связаны со знанием, которое включает в себя интерпретацию преподавателем своего опыта и размышления об этом опыте; и 3) на убеждения влияет рефлексия, и они могут измениться, когда люди имеют возможность размышлять над своими убеждениями или когда меняются контексты обучения [1, р. 5].

В связи с постоянным техническим прогрессом, ситуации с преподаванием и изучением языка характеризуются изменениями, непредсказуемостью и сложностью. Внедрение новых видов обучения, опосредованных цифровыми технологиями, изменило наше понимание языка, знаний и педагогической деятельности [9]. Соответственно, методы преподавания должны быть адаптированы для включения концепций коннективизма [17] и онлайн обучения, которые уже задействованы в различных социальных сферах, а это часто требует изменений в убеждениях и практике преподавателей языка. Как указывают М. МакВи и соавторы, даже преподаватели, знакомые с использованием компьютеров и интернета в своей повседневной жизни, как опытные, так и начинающие мало знают о том, как следует интегрировать технологии для облегчения преподавания и обучения. Когда они пытаются интегрировать технологии в учебные занятия, они обычно делают это, основываясь на своих убеждениях и опыте [11, р. 197]. Что касается студентов, они ограничивают сферу использования технологий индивидуальными потребностями коммуникации и информационного поиска за пределами учебной аудитории [5, р. 159].

Л. Каджи и Р. Бальфур утверждают, что подготовка преподавателей к внедрению технологий в учебный процесс сложна, поскольку речь идет не только о том, чтобы научить их использовать оборудование и программное обеспечение в аудиторном контексте, а научить их, как помочь студентам действовать в режиме онлайн, в форме дискуссионных форумов, в контексте дистанционного обучения [9, р. 195]. Структура дистанционного обучения основана на идеях коннективизма, на конструктивистском подходе, предполагающем онлайн обсуждение и диалог между преподавателем и студентами, что позволяет создавать взаимосвязанное учебное сообщество, в котором практикуется интегративный и социально-когнитивный подходы. Такие подходы сочетают в себе традиционные языковые навыки, такие как аудирование, говорение, чтение и письмо, с навыками электронной грамотности, взаимодействия посредством различных технологических инструментов как неотъемлемой части преподавания языка

[8, p. 464]. Обдумывая приемы дистанционного обучения, недостаточно просто перенести традиционные методы в технологическую среду. Необходимо учитывать новые формы конструирования, расширения, практики и распространения знаний, преодолевая барьеры времени и пространства. Дистанционное обучение в интернете обеспечивает повышенный потенциал для взаимодействия и обсуждения между преподавателем и студентами посредством вербального и невербального общения, выбора участников коммуникации, контроля и уважения их собственного темпа обучения, а также возможностей для совместной работы посредством диалога. В занятиях, основанных на технологиях учебных систем, имитируется индивидуальное общение, обеспечивающее возможности для горизонтальных обменов и двусторонней связи [7, p. 64]. Однако, как отмечают Э. Мерфи и соавторы, мы не можем забывать, что взаимодействие в виртуальной среде определяется не каналами связи, а их педагогическим использованием, в процессе которого в режиме онлайн можно менять инструкции и получать знания для построения новых знаний [12, p. 585].

Посредством онлайн-дискуссий с преподавателями и коллегами дистанционное обучение может предоставить участникам вовлечение в критический и рефлексивный дискурс. Саморефлексия позволяет учителям соотносить свой опыт со своими убеждениями, знаниями и эмоциями, которые пронизывают обучение. Другими словами, концептуализируйте свои убеждения как идеи, возникающие в процессе осмысления действий, мира и самого себя. В онлайн-дискуссиях (например, на виртуальных форумах) речь идет не просто о вербализации того, что мы делаем, но и об убеждениях, основанных на личном опыте, о применении теории в конкретной педагогической практике. По словам Т. Фаррелла, в онлайн-дискурсе личные представления разделяются другими участниками и приобретают социальный характер [6, p. 59]. Развитие познавательной способности студентов посредством онлайн-взаимодействия зависит от способности преподавателя размышлять о своем опыте, убеждениях и предположениях в свете новой информации, и этого лучше всего можно достичь путем совместных обсуждений и интерпретаций в виртуальных сообществах практики [13, p. 361].

Вербализируя свой опыт, убеждения и эмоции в виртуальных дискуссионных группах, преподаватели могут реализовать свои умственные процессы посредством объяснений и примеров, создавая возможности для опроса, расширения и переформулирования идей, которые возникают в общении [10, p. 82].

Это возможно потому, что одна из характеристик убеждений, на которую указывают А. Барселос и П. Каладжа, заключается в том, что они подвержены влиянию рефлексии и могут меняться, когда им бросают вызов, т. е. когда преподаватели имеют возможность размышлять о своих представлениях или когда происходят изменения в контексте учебной деятельности (например, от презентативного контекста обучения до дистанционного контекста) [1, p. 3]. Конфликт между убеждениями преподавателей и новыми возможностями обучения, возникающими в контексте их действий, может еще больше стимулировать их интеллектуальный процесс, поскольку «наличие значительного или критического напряжения обязательно вызывает эмоции», и эти эмоции могут заставить их переосмыслить свою практику и убеждения в отношении преподавания и обучения [16, p. 565].

Преподаватель как модератор коммуникации в интернете должен быть посредником между студентами и источниками информации на дискуссионных форумах и в чатах, мотивируя их, проясняя сомнения, укрепляя навыки аккультурации, а также применяя

аудиторные тесты. Наша преподавательская практика показывает, что существует то, что мы назовем конфликт интересов между аккультурацией как компонентом программы обучения иностранным языкам и аккультурацией как фактором реальности, с которой придется столкнуться тем нашим выпускникам, которые захотят выехать за границу. Аккультурация, будучи компонентом учебной программы, направлена на ознакомление с элементами культуры страны (или стран) изучаемого языка, подобно тому, как мы знакомимся с экспонатами выставки или музея. Аккультурация, будучи фактором реальности, необходима для вхождения в инокультурное и/или иноязычное сообщество, которое может быть никак не связано со страной изучаемого в университете языка, как это было с выпускницей экономического факультета Таврического национального университета Дениз (Ниной) Гючлю.

Поскольку вопрос выполнения учебной программы (в ее обязательной части) обсуждению не подлежит, преподаватель может организовать дистанционное обучение приемам решения общих и частных проблем аккультурации с помощью онлайн технологий и, конечно, с использованием изучаемого языка. Первым шагом должен быть выбор модели аккультурации с учетом того, что на культурном уровне обычно имеют место некоторые приоритеты как культуры страны происхождения иммигранта, так и культуры страны прибытия (например, форма общения, привычки питания и стиль одежды, нормы социального поведения), которые заставляют выбирать разные типы стратегий аккультурации.

Модель, которую мы используем в нашей практике дистанционного обучения навыкам аккультурации, объединяет элементы из двух различных моделей: (1) двумерной модели аккультурации Дж. Берри [3; 4], и (2) модели обучения аккультурации Ф. Рудмина [14; 15].

Согласно двумерной модели аккультурации Дж. Берри, на оценку аккультурации влияют два фактора: (1) сохранение исходной культуры и (2) адаптация к новой культуре. Они определяют четыре стратегии аккультурации, которые заключаются в следующем: 1) интеграция (т. е. сохранение исходной культуры наряду с приобретением новой культуры); 2) отделение (т. е. сохранение исходной культуры наследия, но не получение новой); 3) ассимиляция (т. е. отказ от культурного наследия и принятие новой культуры); и 4) маргинализация (т. е. отказ от культурного наследия, а также неспособность адаптироваться к новой культуре). Несоответствия и конфликты между этими различными стратегиями аккультурации могут привести к психологическим трудностям [2; 4]. Дж. Берри говорил, что, хотя бикультурные (интегрированные) индивиды должны подвергаться большему давлению со стороны как исходной, так принимающей культуры, они, как правило, лучше адаптируются. Ассимилированные люди характеризуются низкой этнической идентичностью страны исхода, и высокой идентичностью принимающей страны. Маргинализованные люди демонстрируют смешанную культурную идентичность. Дж. Берри отметил, что идея маргинальности соответствует концепции декультурации, и лица, практикующие стратегию маргинализации, отстранены как от своей первоначальной культуры, так и от культуры доминирующей группы [2; 3].

Аккультурная модель обучения Ф. Рудмина состоит из трех этапов, включающих в себя культурную мотивацию, культурное обучение и личностные изменения. В модели Ф. Рудмина [14] аккультурация представлена как обретение второй культуры: (1) мотивация аккультурации приводит к (2) аккультурному обучению, которое может

привести к некоторым (3) изменениям в личности (например, таким, как стиль общения, образ жизни, ценности, моральные кодексы, одежда, способ мышления, общественной деятельности). Изменения, которые возникают в результате культурного обучения, могут быть результатом семейной ситуации, успехов, неудач, политической деятельности и творчества, а также дискриминации. Мотивация к аккультурации может включать: (1) расширение культурного диапазона, (2) этническую идентичность, (3) реакцию на стресс и (4) целесообразность, связанную с рисками и затратами на приобретение второй культуры [14]. Эта модель предполагает четыре основных метода культурного обучения: (1) информацию о новой культуре, (2) инструкции, (3) имитацию нового культурного поведения и (4) наставничество лицами, компетентными в культуре принимающей страны. Наконец, в модели Рудмина представления о социально-экономическом статусе, а также о дискриминации могут влиять на то, как человек изучает вторую культуру, но эти представления не приводят к аккультурации и не составляют компонент изучения второй культуры.

В нашей практике онлайн обучения аккультурации важно учитывать, что в моделях Берри и Рудмина процесс аккультурации включает три фазы: контакт, конфликт и адаптацию. Контакт является отправной точкой аккультурации, когда общение рассматривается как один из процессов, необходимых для развития межкультурной компетенции. Под термином «межкультурная компетенция» в моделях Берри и Рудмина понимается способность надлежащим образом и эффективно осуществлять социальные взаимодействия и общаться с людьми из разных культур. Поэтому межкультурная компетенция может рассматриваться и как фундаментальный процесс, и как основной результат процесса аккультурации.

Термин культура стал важным элементом для понимания процесса аккультурации. Как отметил Ф. Рудмин, сходство между культурой принимающей страны и исходной культурой может прояснить, сколько аккультурации необходимо для адаптации к культуре принимающей страны [15, р. 35]. Таким образом, исследование концепции культурного сознания, культурных сходств и различий может сыграть конструктивную роль в социокультурной адаптации. Однако различные культурные группы могут воспитывать как расовые, так и этнические стереотипы, что может привести к угрозе возникновения негативных стереотипов, когда иммигрант боится вести себя таким образом, который случайно подтвердит негативный стереотип [20, р. 417]. Расширение знаний о различных видах стереотипов может быть полезным для уменьшения угрозы социальных и эмоциональных конфликтов.

## **ВЫВОДЫ**

Наиболее оптимальным каналом, посредством которого члены университетского сообщества могут получать навыки современной аккультурации, выходящей за рамки лингвокультурной составляющей изучаемого языка, служит интернет-коммуникация, построенная по принципу коннективизма. Коннективизм объясняет языковую деятельность в открытой среде (интернет) с точки зрения формирования социальных сетей, опосредованных компьютерными интерфейсами. В практике коннективизма возможен отказ от регламентированных учебной программой вузовских образовательных сред в пользу параллельного создания открытых персональных учебных сред на основе общедоступных сервисов. В результате снимается ограничение на количество слушателей, а процесс обучения напоминает участие в дискуссионных форумах сетевого

сообщества. Модель, которая используется в нашей практике онлайн-обучения навыкам аккультурации, объединяет элементы моделей Берри и Рудмина с использованием изучаемого языка. Выбор стратегий аккультурации должен учитывать приоритеты страны исхода и страны прибытия, концепции культурного сознания, культурные сходства и различия, социальные и этнические стереотипы. Монитором процесса аккультурации студентов является преподаватель иностранного языка, который организует дистанционное обучение в интернете, опираясь на свои знания компьютерных технологий, представления о диверсификации современного мира и понимание того, что потенциальная аккультурация может быть никак не связана с изучаемым языком. Основная проблема видится в том, что эти знания и представления не всегда соответствуют поставленной задаче.

#### Список литературы

1. *Barcelos A. M. F., Kalaja P.* Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. The Encyclopedia of Applied Linguistics, Ed. by C. A. Chapelle. – Blackwell Publishing Ltd., 2013. – P. 1–6.
2. *Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P.* Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation // *Appl. Psychol. Int. Rev.* – 2006. – No 55. – P. 303–332.
3. *Berry J. W.* Acculturation: Living successfully in two cultures // *Int. J. Intercult. Relat.* – 2005. – No 29. – P. 697–712.
4. *Berry J. W.* Immigration, acculturation, and adaptation // *Appl. Psychol.* – 1997. – No 46. – P. 5–68.
5. *Dooly M.* Technology integrated into language learning: Introduction. Dooly, M., Eastment, D. (Eds.). How we're going about it. Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008. – P. 159–164.
6. *Farrell T. S. C.* Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice // *System.* – 2011. – Vol. 39. – P. 54–62.
7. *Fleming S., Hipple D.* Distance education to distributed learning: multiple formats and technologies in language instruction // *CALICO Journal.* – 2004. – Vol. 22. – No 1. – P. 63–82.
8. *Hauck M., Stickler U.* What does it take to teach online // *CALICO Journal.* – 2006. – Vol. 23. – No 3. – P. 463–475.
9. *Kajee L., Balfour R.* Students' access to digital literacy at a South African university: Privilege and marginalization // *Southern African Linguistics and Applied Language Studies.* – 2011. – Vol. 29. – No 2. P. 187–196.
10. *Magalhães M. C. C.* Language in teacher education as reflective and critical professionals. Teacher education as a critical professional. – Campinas: Letters Market, 2004. – P. 59–85.
11. *Mcvee M. B., Bailey N. M., Shanahan L. E.* Teachers and teacher educators learning from new literacies and new technologies // *Teaching Education.* – 2008. – Vol. 19. – No 3. – P. 197–210.
12. *Murphy E., Rodriguez-Manzanares M. A., Barbour M.* Asynchronous and synchronous online teaching: perspectives of canadian high school distance education teachers // *British Journal of Educational Technology.* – 2011. – Vol. 42. – No 4. – P. 583–591.
13. *Negueruela-Azarola E.* Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom // *System.* – 2011. – Vol. 39. – P. 359–369.
14. *Rudmin F. W.* Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress // *Int. J. Intercult. Relat.* – 2009. – No 33. – P. 106–123.
15. *Rudmin F. W.* Critical History of the Acculturation Psychology of Assimilation, Separation, Integration, and Marginalization // *Rev. Gen. Psychol.* – 2003. – No 7. – P. 3–37.
16. *Shelley M., Murphy L., White C. J.* Language teacher development in a narrative frame: the transition from classroom to distance and blended settings // *System.* – 2013. – Vol. 41. – P. 560–574.
17. *Siemens G.* Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.* – 2005. – No 2(1). – P. 3–10. Available at: <https://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professionalReading/TRCONN2011.pdf> (Accessed: 15 August 2019).

18. Song Y., Andrews S. The L1 in L2 learning. Teachers' beliefs and practices. – Muenchen: Lincom Europe, 2009. – 227 p.
19. Soto U., Gregolin I. V., Rozenfeld C. The initial formation of language teachers: collaborative virtual actions for the articulation theory-practice-reflection. Silva, K. A., Daniel, F. G., Kaneko-Marques, S. M., Solomon, A. C. B. (Eds.). Language teacher training: New Looks - Volume II. – Campinas: Bridges Editors, 2012. – P. 261–282.
20. Spencer S. J., Logel C., Davies P. G. Stereotype Threat // Annu. Rev. Psychol. – 2016. – No 67. – P. 415–437.

#### References

1. Barcelos A. M. F., Kalaja P. *Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher*. The Encyclopedia of Applied Linguistics, Ed. by C. A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd., 2013, p. 1–6.
2. Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. *Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation*. Appl. Psychol. Int. Rev. 2006, no 55, p. 303–332.
3. Berry J. W. *Acculturation: Living successfully in two cultures*. Int. J. Intercult. Relat. 2005, no 29, p. 697–712.
4. Berry J. W. *Immigration, acculturation, and adaptation*. Appl. Psychol. 1997, no 46, p. 5–68.
5. Dooly M. *Technology integrated into language learning: Introduction*. Dooly, M., Eastment, D. (Eds.). How we're going about it. Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008. p. 159–164.
6. Farrell T. S. C. *Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice*. System, 2011, v. 39, p. 54–62.
7. Fleming S., Hipple D. *Distance education to distributed learning: multiple formats and technologies in language instruction*. CALICO Journal, 2004, v. 22, no 1, p. 63–82.
8. Hauck M., Stickler U. *What does it take to teach online?*. CALICO Journal, 2006, v. 23, no 3, p. 463–475.
9. Kajee L., Balfour R. *Students' access to digital literacy at a South African university: Privilege and marginalization*. Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 2011, v. 29, no. 2, p. 187–196.
10. Magalhães M. C. C. *Language in teacher education as reflective and critical professionals. Teacher education as a critical professional*. Campinas: Letters Market, 2004. p. 59–85.
11. Mcvee M. B., Bailey N. M., Shanahan L. E. *Teachers and teacher educators learning from new literacies and new technologies*. Teaching Education, 2008, v. 19, no. 3, p. 197–210.
12. Murphy E., Rodriguez-Manzanares M. A., Barbour M. *Asynchronous and synchronous online teaching: perspectives of canadian high school distance education teachers*. British Journal of Educational Technology, 2011, v. 42, no. 4, p. 583–591.
13. Negueruela-Azarola E. *Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom*. System, 2011, v. 39, p. 359–369.
14. Rudmin F. W. *Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress*. Int. J. Intercult. Relat. 2009, no 33, p. 106–123.
15. Rudmin F. W. *Critical History of the Acculturation Psychology of Assimilation, Separation, Integration, and Marginalization*. Rev. Gen. Psychol, 2003, no 7, p. 3–37.
16. Shelley M., Murphy L., White C. J. *Language teacher development in a narrative frame: the transition from classroom to distance and blended settings*. System, 2013, v. 41, p. 560–574.
17. Siemens G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2005, no 2(1), p. 3-10. Available at: <https://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professionalReading/TRCONN2011.pdf> (Accessed: 15 August 2019).
18. Song Y., Andrews S. *The L1 in L2 learning. Teachers' beliefs and practices*. Muenchen: Lincom Europe, 2009, 227 p.
19. Soto U., Gregolin I. V., Rozenfeld C. *The initial formation of language teachers: collaborative virtual actions for the articulation theory-practice-reflection*. Silva, K. A., Daniel, F. G., Kaneko-Marques, S. M., Solomon, A. C. B. (Eds.). Language teacher training: New Looks - Volume II. Campinas: Bridges Editors, 2012. p. 261–282.
20. Spencer S. J., Logel C., Davies P. G. *Stereotype Threat*. Annu. Rev. Psychol. 2016, no 67, p. 415–437.

**THE TEACHER'S PROACTIVE STANCE IN THE INTERNET-ENHANCED  
STUDENT'S ACCULTURATION<sup>1</sup>**

*Melezhik K. A., Hlyibova N. A.*

The problem of discrepancy between the goals of traditional foreign languages teaching (the development of communicative skills of speaking, listening, reading and writing) and the goals of functioning in the reality of the modern world with its diversity, unpredictability, complexity and ambiguity is considered. It is proposed to stimulate and develop educational concepts of acculturation, which are based on the forms of preparing students for orientation toward intercultural and interethnic diversity. Acculturation is defined as the cultural modification of individuals by adaptation to another culture. A model of multidimensional intercultural education is introduced, which suggests that the two main problems for students are 1) an insufficient level of sociocultural adaptation and b) intellectual discomfort in a foreign environment as a result of deficient intercultural and socio-emotional competence. The use of the Internet promotes the effectiveness of acculturation, which is introduced with the help of the methodology of connectivity through thematic online forums, discussions and dialogues, which allows the formation of an interconnected learning community. Virtual verbalization of intercultural experience, beliefs and emotions in discussion groups creates opportunities for expanding and reformulating the ideas of acculturation. The proposed virtual acculturation model combines the elements of Berry's two-dimensional model and Rudmin's model of multidimensional individual differences of acculturation. The teacher's task is to employ the methodology of choosing individual acculturation strategy limited by integration (i. e. preserving a heritage culture and obtaining a new culture), separation (i. e. preserving the heritage culture, but not receiving a new one), assimilation (i. e. rejection of own cultural heritage and adoption of a new culture) and marginalization (i. e., rejection of the cultural heritage and inability to adapt to a new culture). Inconsistencies and conflicts between these acculturation strategies can lead to cultural stress and intercultural communication problems.

**Key words:** acculturation, intercultural communication, virtual acculturation model, intercultural competence, acculturation strategies.

---

<sup>1</sup> This study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Priority-2030 programm N 075-15-2021-1323.