

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



Дворцова Александра Николаевна

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Акиншева Ирина Петровна
кандидат педагогических наук,
доцент

Луганск – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....	17
1.1 Теоретическое обоснование содержания и структуры социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка	17
1.2 Процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка	53
1.3 Диагностика сформированности социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка.....	80
Выводы к первой главе.....	107
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....	111
2.1 Теоретическое обоснование педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки.....	111
2.2 Реализация педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки	133
2.3 Анализ эффективности внедрения педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка	164
Выводы ко второй главе	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	186
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	194
Приложение А Соотношение этапов процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка и	

компонентов содержания педагогического образования с приоритетными методами, приемами и средствами её формирования.....	224
Приложение Б Структура и содержание экзамена HSK на разных этапах его существования (с 1990 по 2021 гг.).....	227
Приложение В Характеристика социокультурных знаний обучающихся на разных уровнях владения китайским языком как иностранным	229
Приложение Г Содержание уровней сформированности социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка	231
Приложение Д Комплекс методик для диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по мотивационному критерию.....	234
Приложение Е Комплекс методик для диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по когнитивному критерию.....	238
Приложение Ж Комплекс методик для диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по поведенческому критерию	242
Приложение И Примеры наполнения информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности	250
Приложение К Варианты содержания «социокультурных капсул»	265
Приложение Л Положение о клубе «Восточный клуб».....	267
Приложение М План заседаний секции «Китайский язык и культура» на 2020–2021 уч.г.	271
Приложение Н Список авторов и произведений, рекомендованных для чтения книжным клубом в рамках секции «Китайский язык и культура»	272

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Сотрудничество Российской Федерации с Китайской Народной Республикой на сегодняшний день активно реализуется не только в сфере торгово-экономических отношений, но, в том числе, в области науки и просвещения. Нормативная база современного российско-китайского сотрудничества в сфере образования регламентируется целым рядом двусторонних соглашений и договоров (соглашение «О взаимном признании и эквивалентности документов об образовании и ученых степенях от 26 июня 1995 г.», соглашение «Об изучении русского языка в Китае и китайского языка в России от 3 ноября 2005 г.», «Соглашение между Минобрнауки России и Минобразования Китая о сотрудничестве в области образования от 9 ноября 2006 г.» и др.), что позволяет в рамках работы Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству осуществлять подготовку преподавателей китайского языка, повышение квалификации педагогов данного профиля, создавать условия для взаимодействия преподавателей китайского языка по развитию методике его преподавания и проведению научных исследований в области филологии, лингвистики и педагогики.

Развитие взаимодействия России и Китая обусловили возрастающую потребность в подготовке преподавателей китайского языка для образовательных организаций разного уровня. При этом, сам процесс подготовки будущих педагогов этого профиля, в целом, находится вне фокуса внимания отечественных ученых, что представляется нам значительным упущением. Так, в большинстве российских вузов специфике преподавания китайского языка практически не уделяется внимания, большинство дисциплин на профильных специальностях относится к языковым практикумам, теории и истории языка, теории и практике перевода. В свою очередь, методика преподавания иностранного языка, как дисциплина, интегрированная в учебные планы подготовки будущих учителей

иностранных языков (в том числе, и китайского), зачастую фокусирует внимание исключительно на специфике преподавания романо-германских языков, никак не обращаясь к проблематике преподавания языков восточных.

Современная школа нуждается в учителях иностранных языков, которые бы демонстрировали не только высокий уровень языковой подготовки, но и глубокие познания о культуре и особенностях страны, язык которой они преподают. Задача учителя в современном мире лежит не только в создании удовлетворительного уровня языковой компетенции учащихся, но и в формировании умений и навыков практического применения изучаемого языка, эффективного взаимодействия с его носителями, учитывая особенности их культуры, традиции, нормы и правила поведения.

В силу того, что китайский язык характеризуется межпредметностью, а значит предусматривает получение и распространение посредством китайского языка сведений из разных областей знания (литературы, искусства, истории, географии и т.д.), связанных как с Китаем, так и с Россией, мировым сообществом в целом, значимым становится умение не только потреблять информацию, но и продуктивно выстраивать коммуникацию, встраиваясь в социокультурные нормы страны изучаемого (китайского) языка.

В связи с этим, важным в контексте профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка нам представляется именно формирование социокультурной компетенции, которая напрямую связана со способностью выстраивания межкультурной коммуникаций с учетом специфики социальной культуры народов, вступающих во взаимодействие. Именно в целях поиска путей позитивного влияния на ситуацию социокультурной подготовки будущих учителей иностранного языка, мы считаем целесообразным проведение нашего исследования.

Степень разработанности темы исследования. Вопросом изучения сущности и места социокультурной компетенции занимались ученые из разных областей знания, таких как философия и культурология (О.Н. Астафьева, О.А. Захарова, О.И. Карпухин, И.В. Кондаков, А.В. Костина,

А.П. Садохин, А.Я. Флиер), педагогика высшей школы и психология (В.Н. Аниськин, Т.А. Жукова, И.А. Зимняя, Е.И. Снопкова, И.В. Султанова, И.В. Угликова), лингвистика и филология (А.Ю. Авакова, Т.И. Бекаревич, Т.В. Болдырева, А.А. Вербицкий, Г.А. Воробьев, А.А. Давлетшина, О.А. Дареева, С.А. Дашиева, Е.А. Жежера и др.), социальная работа и сервис (Ж.Ю. Мишанина, М.А. Паатова, Т.И. Самсонова), экономика и международные отношения (М.Л. Баграмянц, Н.Л. Баграмянц, И.В. Калягина, А.В. Непомнящий), инженерия (Г.В. Панина), военные специальности (Н.В. Мороз) и физическое воспитание (С.В. Пахотина).

Значительный вклад в исследование интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам внесли такие отечественные и зарубежные ученые как Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.В. Сафонова, М. Байрам, Н. Брукс, К. Крамш, А. Холлидей и другие. В области методики обучения китайскому языку исследованию компетенций посвящены работы Т.Л. Гурулевой, Н.А. Деминой, И.В. Кочергина, О.А. Масловец, О.А. Малых и др.

Итоги информационно-аналитического обзора состояния вопроса показали, что к настоящему времени многие исследователи обращались к изучению социокультурной компетенции, раскрывая ее сущность в разных областях знания; также есть исследования непосредственно касающиеся изучения социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка; систематизированы данные, касающиеся общих вопросов методики преподавания китайского языка; дано описание компетенций владения китайским языком и путей их формирования. В то же время в научной литературе уделяется недостаточное внимание формированию компетенций будущих учителей китайского языка, нет фундаментальных исследований, посвященных процессу формирования социокультурной компетенции у специалистов данного профиля.

Анализ теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка позволил выявить ряд **противоречий** между:

– высоким уровнем требований социального заказа к учреждениям высшего образования относительно подготовки будущих учителей китайского языка и реально сложившейся практикой их подготовки, не учитывающей значимости формирования социокультурной компетенции у будущих специалистов;

– объективной необходимостью теоретического обоснования и научно-методического обеспечения процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка и недостаточной практической разработкой данных аспектов;

– необходимостью формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки и отсутствием научно обоснованных и разработанных педагогических условий формирования указанной компетенции в образовательном процессе высшей школы.

Указанные противоречия, недостаточное научное осмысление рассматриваемой проблемы, высокая социальная и практическая значимость качественной профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка определили **проблему исследования**, заключающуюся в необходимости научно-теоретического и методологического обеспечения процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в ходе профессиональной подготовки.

Актуальность и социально-педагогическая значимость проблемы формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского как иностранного, недостаточная разработанность данной проблемы на современном этапе, а также объективная необходимость разрешения имеющихся противоречий обусловили выбор темы исследования – **«Формирование социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки»**. Тема исследования утверждена на заседании Ученого совета университета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса

Шевченко» (протокол № 6 от 22 декабря 2017 г.) и соответствует паспорту направления подготовки 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка.

Предмет исследования: педагогические условия формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования основывается на предположении, что процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в ходе их профессиональной подготовки будет эффективнее, если теоретически обосновать, разработать и внедрить комплекс педагогических условий, способствующих социокультурному познанию в сфере китайского языка, использованию социокультурной информации в решении профессионально-педагогических задач, успешной адаптации в социокультурной среде и социокультурному самоосознанию будущих учителей китайского языка.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности педагогических условий, влияющих на формирование социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе их профессиональной подготовки.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание и структуру социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.

2. Определить цель и содержание процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.

3. Выделить критерии, определить показатели и на этой основе выявить уровни сформированности социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка.

4. Разработать и теоретически обосновать педагогические условия,

способствующие формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе их профессиональной подготовки.

5. Внедрить и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки.

Научная новизна исследования состоит в том, что в данной работе впервые:

– представлено авторское определение понятия «социокультурная компетенция будущих учителей китайского языка» и определена структура данной компетенции;

– раскрыты цель и содержание процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в ходе их профессиональной подготовки, а также выделены основные его этапы – мотивационно-адаптационный, корректирующе-стабилизирующий и рефлексивно-закрепляющий;

– теоретически обоснованы, разработаны и экспериментально проверены педагогические условия, направленные на формирование социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки, предполагающие: наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая; применение метода «социокультурных капсул», направленного на осознание обучающимися сходств и различий социокультурных реакций носителей родной лингвокультуры и лингвокультуры Китая; создание необходимой образовательной среды путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка;

– разработан критериально-диагностический комплекс, включающий

мотивационный, когнитивный и поведенческий критерии, их показатели; уровни сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка (высокий, средний и низкий); подобранные, адаптированные и авторские диагностические методики.

Теоретическая и практическая значимость работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты конкретизируют теоретические представления о: сущности и структуре социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, её роли в контексте профессиональной подготовки педагогических кадров и их дальнейшей профессиональной деятельности; процессе формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в ходе их профессиональной подготовки, его целях, содержании, этапах; критериях, показателях и уровнях сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка; формах, методах и средствах оптимизации педагогического процесса в образовательных организациях, занимающихся подготовкой будущих учителей китайского языка, позволяющих повысить эффективность процесса формирования у них социокультурной компетенции.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка с целью формирования социокультурной компетенции по таким направлениям подготовки как 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)»; 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)»; 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Английский язык. Китайский язык», что обеспечено посредством:

– наполнения информационного содержания профильных дисциплин («Практикум устной и письменной речи (китайский язык)», «Культура и общение», «Теоретический курс китайского языка», «Теория и практика

перевода с китайского языка», «Страноведение») темами социокультурной направленности;

– разработки комплектов тематических «социокультурных капсул» с подбором аутентичных текстов, фото- и видеоматериалов;

– организации при непосредственном участии автора исследования на базе «Восточного клуба» ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» внеаудиторной клубной деятельности студентов посредством разработки Положения о клубе и плана работы секции «Китайский язык и культура»;

– разработки и адаптации диагностических методик, направленных на выявление уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по мотивационному, когнитивному и поведенческому критериям;

– разработки авторского пособия по курсу «Страноведение», способствующего формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.

Теоретико-методические материалы исследования могут быть применены в процессе преподавания профильных дисциплин будущим учителям китайского языка, а также в системе повышения квалификации преподавателей китайского как иностранного.

Результаты данного исследования внедрены в практику работы ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (справка о внедрении №1/224 от 13.02.2023 г.), ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (справка о внедрении №31/327 от 15.02.2023 г.), ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет» (справка о внедрении №261 от 21.02.2023 г.).

Методологическую базу исследования составили идеи и теоретические положения таких научных подходов, применяемых в области обучения иностранным языкам, как компетентностный подход (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Я. ван Эк), социокультурный подход (В.В. Сафонова,

П.В. Сысоев, Л.А. Рыченкова), культурологический подход (Е.И. Пассов, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба), межкультурный подход (Т.Л. Гурулева, Е.Г. Тарева), коммуникативно-деятельностный подход (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин), личностно-деятельностный подход (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, О.Ф. Турянская, А.В. Хуторской), а также подходы исследователей к формированию социокультурной компетенции будущего учителя иностранного языка (Л.Е. Бабушкина, Д.Н. Григорьев, Н.А. Игнатенко, Е.А. Костина, Б.А. Крузе, О.А. Максимчик, Н.Г. Муравьева, М.П. Пушкова, Ю.А. Райсвих, Т.П. Резник, Л.А. Рыченкова, С.В. Санникова, Е.А. Смирнова, и др.). Помимо этого, мы руководствовались основными выводами и положениями исследований ученых, занимавшихся проблемой преподавания иностранных языков (М.А. Ариян, Н.В. Барышников, М. Байрам, И.Л. Бим, А.А. Брагина, Н.Д. Гальскова, Е.М. Верещагин, Т.А. Дмитренко, И.Ф. Исаев, Л.П. Костикова, В.Г. Костомаров, К. Крамш, Р. Лафает, О.Е. Ломакина, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов и др.), а также работами ведущих исследователей в области методики преподавания китайского языка из числа отечественных синологов (В.М. Алексеев, Э.И. Банникова, Т.Л. Гурулева, Н.А. Демина, И.В. Кочергин, В.А. Курдюмов, О.А. Масловец, О.А. Малых и др.)

В соответствии с поставленными задачами использовался комплекс **методов**: теоретические – анализ, синтез, систематизация, классификация, сравнение, аналогия для обоснования сущности и содержания социокультурной компетенции, а также особенностей процесса ее формирования, для разработки педагогических условий этого процесса и программы опытно-экспериментальной работы с целью проверки теоретических положений диссертации; эмпирические – тестирование, анкетирование, обобщение опыта практической работы педагогов и работников образовательных учреждений, ретроспективный анализ собственного опыта деятельности соискателя в университете для разработки и внедрения системы педагогических условий, проверки эффективности

предложенных педагогических условий; методы описательной (диаграммы, графики, таблицы и др.) и математической статистики (критерий хи-квадрат, U-критерий Манна-Уитни) для обработки и подтверждения достоверности результатов экспериментальной работы с применением табличного процессора Microsoft Excel для расчетов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социокультурная компетенция будущего учителя китайского языка определяется как комплекс умений и навыков, включающих владение формами вербального и невербального общения в различных контекстах взаимодействия характерных для носителей китайского и русского языков, основанный на регулярно обновляющемся комплексе знаний о культуре, истории и быте Китая и собственной страны, обеспечивающий возможность подготовки обучаемых к евразийскому диалогу культур в рамках профессиональной деятельности учителя. Структура исследуемой компетенции представлена мотивационно-аксиологическим, когнитивно-информационным и поведенческим компонентами.

2. Процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка представляет собой целенаправленную, содержательно насыщенную и организационно оформленную совокупность внешних воздействий и самостоятельной работы студентов, направленных на формирование готовности будущего учителя к применению комплекса социокультурных знаний о Китае как стране изучаемого языка в профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации, выступая в роли медиатора русской и китайской лингвокультур. Целью данного процесса является овладение будущими учителями китайского языка содержанием образования, представленного массивом социокультурных знаний, умений, навыков, а также системой эмоционально-ценностных отношений, обеспечивающих эффективное функционирование учителя в качестве медиатора русской и китайской лингвокультур. Процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка

реализуется на мотивационно-адаптационном, корректирующе-стабилизирующем и рефлексивно-закрепляющем этапах и предполагает теоретико-практическое овладение студентами кодом лингвокультур Китая и России, что необходимо учителю для успешной профессиональной коммуникации с позиции культурных универсалий и осуществления педагогической деятельности.

3. Основой для разработки критериально-диагностического комплекса исследования послужили содержание и структура социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, что позволило выделить мотивационный, когнитивный и поведенческий критерии, каждый из которых характеризуется собственными показателями и специфическими проявлениями на низком, среднем и высоком уровнях, определяемых при помощи комплекса диагностических методик, подобранных, адаптированных и разработанных в соответствии с сущностью содержания выделенных критериев и показателей.

4. Формирование в процессе профессиональной подготовки у будущих учителей китайского языка социокультурной компетенции обеспечено педагогическими условиями, предполагающими наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая; применение метода «социокультурных капсул», направленного на осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной культуры и культуры Китая; создание необходимой образовательной среды путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

5. Эффективность формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе их профессиональной подготовки обеспечивается совершенствованием содержания профильных

дисциплин («Практика устной и письменной речи (китайский язык)», «Культура и общение», «Теоретический курс китайского языка», «Теория и практика перевода с китайского языка», «Страноведение») посредством их обогащения социокультурной информацией и применения таких методов и форм работы как мини-лекции, беседы, упражнения, ролевые игры, моделирование лично значимых социокультурных ситуаций, межкультурный тренинг, проектная деятельность и др.; разработкой «социокультурных капсул» на материале тематически подобранных проблемных аутентичных текстов, фото- и видеоматериалов; создания образовательной среды посредством организации работы «Восточного клуба», в том числе в онлайн-формате, а также разработки плана работы секции «Китайский язык и культура».

Степень достоверности и апробация результатов исследования.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостным подходом и логикой исследования, методологической обоснованностью организации процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка; применением комплекса методов, соответствующих поставленной цели и задачам исследования; экспериментальной проверкой основных положений исследования; количественным и качественным анализом и практической апробацией результатов, личным участием соискателя в опытно-экспериментальной работе.

Апробация результатов данного исследования прошла в ходе проведения опытно-экспериментальной работы, основные этапы и результаты которой нашли отражение в докладах, которые были представлены на 15 научных конференциях разного уровня как на территории Луганской Народной Республики, так и за ее пределами (ДНР, РФ): международных – «Россия – Китай: история и культура» (Казань, 2015); «Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности» (Рязань, 2018), «Евразийский образовательный диалог» (Ярославль,

2019), «Актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания: advanced science» (Нальчик, 2019), «Шаг в науку» (Грозный, 2019), «Ломоносов 2020» (Москва, 2020), «Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков» (Новосибирск, 2021), «Научные исследования современных проблем развития России: цифровая трансформация экономики» (Санкт-Петербург, 2022), «Ценностные приоритеты образования в XXI веке: стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций» (Луганск, 2022); всероссийском с международным участием научно-образовательном форуме преподавателей китайского языка «Китайский компас» (Волгоград, 2021, 2022); региональных – «Актуальные проблемы переводоведения в XXI столетии» (Горловка, 2019, 2021); онлайн-форум Ассоциации молодых ученых ЛНР (Луганск, 2020), «Шелковый путь: историческое наследие и современное развитие» (Новосибирск, 2020).

Публикации. Основные положения и выводы исследования представлены в 16 публикациях, в числе которых 4 – в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК Луганской Народной Республики; 11 – в сборниках научных конференций; 1 – учебно-методическое пособие.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов к главам, заключения, списка литературы (246 источников, в том числе 31 – на иностранном языке), 12 приложений на 49 страницах. Работа содержит 12 рисунков и 15 таблиц. Общий объем диссертации составляет 272 страницы, из них основного текста – 193 страницы.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

1.1 Теоретическое обоснование содержания и структуры социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка

Многообразие подходов к образовательному процессу за всю его историю существования весьма значительно, при этом образовательная традиция никогда не имела некой универсальной стратегии, которая бы равно эффективно работала в любой местности и с любыми обучаемыми. Напротив, для педагогики скорее характерно одновременное сосуществование весьма различающихся по своим характеристикам педагогических систем и идей.

Однако все многообразие педагогических подходов берет за основу определенные критерии продуктивности образовательного процесса, соотносится с задачами и целями обучения, закрепленными в официальных документах. На сегодняшний день в России одним из таких документов является Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [120], где в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» прописаны показатели, связанные с системой образования и вектором ее оптимизации как в ракурсе стремления к лидирующим позициям в области образования в общемировом контексте, так и к особенностям организации учебно-воспитательного процесса внутри страны. На основе данного Указа разработана и утверждена государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [145] на период с 2018 по 2025 годы, в которой говорится о том, что важнейшим приоритетом в российском образовании является современная подготовка будущих учителей, которая требует обновления программ и определения единых квалификационных требований для учителей новой формации.

Другим важным документом, продолжающим данную линию государственных инициатив и регламентирующим подготовку учителей, является «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г.» [87], принятая 24 июня 2022 г. В ней педагог рассматривается как ключевая фигура, обеспечивающая качество общего образования, а также представлена важность развития системы подготовки педагогических кадров с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования. Данный документ подчеркивает важность единообразия в контексте реализации подготовки будущих учителей в предметном, методическом и психолого-педагогическом аспектах, так как это позволит более полно раскрыть их воспитательный потенциал и будет способствовать эффективному формированию компетенций, очерченных содержанием федеральных государственных стандартов высшего образования [87].

Таким образом, фокусируясь в своем исследовании на особенностях процесса подготовки будущих учителей китайского языка, мы следуем общегосударственным тенденциям и делаем свой вклад в исследование насущного вопроса.

В данном контексте важно отметить, что подготовка учителей иностранного языка в целом отвечает Концепции модернизации иноязычной подготовки [146], которая определяет основные векторы совершенствования содержаний и технологий обучения иностранному языку. Это крайне важно в свете глобальных политических и социально-экономических изменений, в которых сотрудничество Российской Федерации и Китая вышло на кардинально новый уровень взаимоотношений, предполагающий тесные и долгосрочные контакты граждан этих стран, требующих не только знания языка, но и понимания, принятия социокультурных особенностей друг друга.

О прочности и планомерности выстраивания двустороннего сотрудничества в образовании свидетельствует также функционирование учрежденной в 2001 году Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству, одной из основных задач которой является подготовка

преподавателей китайского языка в России, создание условий для повышения квалификации педагогов данного профиля, их интеграции в деятельность Ассоциации преподавателей китайского языка и научную деятельность в области методики его преподавания [108]. Вместе с тем, как свидетельствует проведенный анализ, вопросы формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка не нашли своего должного научно-методического решения. Специфика лингвокультуры Китая, особенности национальных традиций, норм и правил поведения этой страны существенно отличаются от русских и европейских социокультурных особенностей, что не способствует полноценному познанию самого китайского языка, межличностному взаимодействию с представителями китайского социума и грамотному обучению китайскому языку. Все это и определяет необходимость формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка как составляющей их профессиональной компетенции и определения теоретических основ данного процесса.

Научный аппарат исследования, специфика предмета и объекта влияют на выбор научных подходов, на основе которых будет идти работа над исследованием, так как именно благодаря им выстраивается понимание того в каком ракурсе будет рассматриваться проблематика. В обобщенном понимании, научный подход представляет собой совокупность основных способов и методов решения задач, целью применения которых является получение новых данных или же обобщение и углубление понимания тех или иных фактов и теорий, которые уже бытуют в научном пространстве. В силу того, что данная работа связана с подготовкой специалистов в области преподавания иностранного языка, целесообразно отметить, что научные подходы могут быть сопоставлены с подходами к обучению языку, которые понимаются как базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию [2].

В рамках данного исследования мы руководствовались положениями и идеями ряда научных подходов, применимых в контексте обучения

иностранному языку и подготовке специалиста данного профиля. Так, компетентностный подход (И.А. Зимняя [72; 73], А.В. Хуторской [201; 202; 203], Я. ван Эк [218; 219]), который строится на основе формирования определённых компетенций как результата освоения образовательных программ, позволил нам исследовать феномен компетенций в современном образовании и подходов к выделению компетенций, относящихся к деятельности будущего учителя иностранного языка, в частности – китайского.

Социокультурный подход (В.В. Сафонова [159], П.В. Сысоев [183], Л.А. Рыченкова [134]) связан с ориентацией на соизучение мирового культурного и социального многообразия, в основе которого лежит углубление понимания родной культуры. Он дал возможность изучить генезис и место социокультурной компетенции в контексте преподавания иностранных языков в России, а также ее дидактический потенциал; культурологический подход (Е.И. Пассов [131; 132; 133]) позволил осмыслить в чем заключается сущность китайской и русской лингвокультуры, каковы особенности процесса формирования вторичной языковой личности в контексте диалога культур.

Межкультурный подход (Т.Л. Гурулева [51; 53; 54], Е.Г. Тарева [165]) продолжающий и развивающий идеи социокультурного подхода, отражает трансформацию понимания иноязычной коммуникативной компетенции и ее преобразование в межкультурную коммуникативную компетенцию, готовит обучающегося к межкультурной коммуникации за счет соизучения языка и культуры, принятия культурной неоднородности современного мира. Он позволил сфокусировать внимание на специфике процесса межкультурного диалога и обучении его построению в современном поликультурном мире с позиций принятия инаковости носителей китайской лингвокультуры, а также способствовать углублению познания особенностей родной лингвокультуры.

Коммуникативно-деятельностный подход (И.В. Высоцкая [40]) исходит из того, что обучение языку носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой

деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи. Он позволил исследовать роль учителя китайского языка с позиций индивида, руководящего и управляющего учебным процессом, из позиций учебного сотрудничества учителя и обучающихся, направленного на практическое выявление, осмысление и понимание различий в коммуникативном поведении носителей русской и китайской лингвокультур в ходе аудиторной и внеаудиторной коммуникативной деятельности.

Личностно-деятельностный подход (Ш.А. Амонашвили [6], Л.С. Выготский [37; 38; 39], И.А. Зимняя [72; 73], А.Н. Леонтьев [99], О.Ф. Турьянская [194]), согласно мнению сторонников которого деятельность опосредует все психические процессы, а потому не сознание определяет деятельность, а деятельность определяет сознание, дал основу для уровневого разграничения проявлений социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка. Так как от характеристики личности студента, характера его аудиторной и внеаудиторной деятельности и новообразований в одной напрямую зависит как он будет реализоваться в практической деятельности, данный подход обусловил значимость личности будущих учителей языка в контексте осуществления профессиональной подготовки и фокус на формировании модели субъект-субъектных отношений в процессе аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

В силу того, что именно социокультурная компетенция будущего учителя китайского языка, которая мало изучена, не имеет четкого определения и места в структуре компетенций, является ключевым понятием данного исследования, особый интерес для нас представляет то, как ее рассматривают в контексте компетентностного подхода.

Для того, чтобы более детально охарактеризовать интересующую нас компетенцию следует разобраться в том, что из себя представляет компетентностный подход в обучении. Термин «компетенция» (competence) был впервые введен 1965 году американским ученым лингвистом Н. Хомским

в качестве противопоставления такому термину как «языковая активность» (performance). Данная дихотомия изучалась Хомским в контексте наличия потенциальной разницы в знаниях о языке (собственно, competence), и самой практической реализацией этих знаний в процессе общения, то есть языковой активностью (performance) [200].

Компетентностный подход в образовании также был впервые внедрен на практике в школах США в 60-е годы XX века, в рамках стратегии СВЕ (competence-based education, «образование, ориентированное на компетенции»), предполагавшей реформирование образовательного процесса и смещение фокуса с теоретических знаний на их практическое применение путем автоматизации знаний в традициях бихевиористского подхода. Именно из-за бихевиористских идей, подразумевающих подавление творческого начала учеников и угнетение их индивидуальности, новая стратегия обучения не была одобрена.

В начале 1970-х годов работникам образовательного процесса предложили разграничить такие понятия как «компетентность» и «компетенция» (competency и competence). Компетентность, стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «анатомию» компетентности [206]. Именно переосмысление содержания понятия «компетенция» и стало толчком к его активной интеграции в образовательный процесс во второй половине XX века.

Как отмечает Т.А. Разуваева, начиная с конца 90-х годов и по настоящее время в отечественной педагогике идет «переориентация оценки результата образования с понятий “подготовленность”, “образованность”, “общая культура”, “воспитанность”, на понятия “компетенция”, “компетентность” обучающихся» [149, с. 986]. Переход к новым категориям в образовании связан со стремлением к созданию единого образовательного пространства.

Обобщая данные исследований отечественных и зарубежных ученых, касающиеся компетентностного подхода в образовании, И.А. Зимняя

выделяет три основных этапа его развития в XX веке (см. Таблица 1.1) [72].

Таблица 1.1 – Этапы развития компетентностного подхода в образовании

Этап развития	Временные рамки	Основное содержание этапа
1	2	3
<i>I этап</i>	1960–1970 гг.	Появляется термин «компетенция», предпринимаются первые попытки разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».
<i>II этап</i>	1970–1990 гг.	Выделение различных видов компетенций/компетентностей для разных видов деятельности, использование понятий компетенция / компетентность в обучении родному языку, управлению и менеджменту.
<i>III этап</i>	1990–2001 гг.	Утверждение компетентностного подхода как основного для выстраивания образовательного процесса по всем дисциплинам: составление перечень компетенций, являющихся желаемым результатом образовательного процесса в материалах ЮНЕСКО, введение Советом Европы понятия «ключевые компетенции» в 1996 г.

Исходя из данных таблицы 1.1, мы видим, что с момента первого упоминания компетенции как базовой единицы компетентностного подхода, до массовой интеграции данного подхода в образовательный процесс прошло не более 40 лет. Главным ориентиром введения компетентностного подхода в образовании является стремление к формированию у студентов целостного опыта решения жизненных и профессиональных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, проявление компетенций, которые позволяли бы учащимся действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни [149, с.987]. Таким образом, на современном этапе теоретические познания не являются главной целью процесса обучения, они призваны служить основой для успешной практической деятельности будущих специалистов, находясь в подчиненном положении.

К настоящему времени в отечественной науке накоплен определенный научный опыт осмысления сущности категорий «компетенция» и

«компетентность» применительно к реалиям образования в странах СНГ (Э.Ф. Зеер [71], И.А. Зимняя [72; 73], Т.А. Разуваева [149], Ю.Г. Татур [187], А.В. Хуторской [201; 202; 203], Н.Б. Чельшкова [204] и др.). Однако в современной педагогической литературе все ещё не имеется четкого и общепринятого разграничения этих двух понятий.

Причиной существования вариативных трактовок, по мнению Н.Б. Чельшковой, является неоднозначность перевода термина «competence» на русский язык, что создает сложности на этапе формулировки определений [204, с. 53]. С другой стороны, некоторые ученые (в частности, М.Е. Берштадский) полагают введение терминов «компетенция» и «компетентность» избыточным. Ученый объясняет это тем, что понятие компетентности не содержит каких-либо компонентов, которые бы являлись принципиально новыми и не входили в объём понятия «умение», хорошо известного отечественной науке. Сам термин «компетенция» с точки зрения М.Е. Берштадского является лишь попыткой создать при помощи кириллицы фонетической кальки с понятия «competence», частотного для иностранных публикаций, с целью придания текстам своих исследований, в которых будет фигурировать данный термин, видимости новизны. Однако, данная позиция представляется нам не в полной мере справедливой: содержание понятия «компетенция» шире понятия «умение», а потому использование данного термина вполне обосновано.

Как мы убедились из данных таблицы 1.1 разночтения по вопросу содержания терминов «компетенция» и «компетентность» не стали существенными для данного подхода в процессе его эволюции: Совет Европы в своих документах оперирует главным образом термином «компетенция» [217].

Обращаясь к существующим трактовкам понятия «компетенция» более предметно, следует начать с тех, что закреплены в толковых словарях русского языка. Словарь Д.Н. Ушакова, согласно данным которого «компетенция» происходит от латинского слова *competentia* («принадлежность по праву»),

предлагает определять исследуемое понятие, во-первых, как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; во-вторых, как круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (данная трактовка относится к юриспруденции) [191, с. 236].

В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой термин «компетенция» обладает следующими общеязыковыми трактовками: во-первых, это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён; во-вторых, это круг чьих-нибудь полномочий, прав [129, с. 288]. «Новый толково-словообразовательный словарь русского языка авторства» Т.Ф. Ефремовой и «Большой толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова также предлагают весьма схожие определения «компетенции»: 1) область знаний, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; 2) круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица [69; 96].

В «Большом толковом словаре правильной русской речи» Л.И. Скворцова понятие «компетенция» трактуется более узко: как круг вопросов или полномочий, подлежащих чьему-либо ведению (при этом в словарную статью включена пометка с просьбой не смешивать данное понятие с понятием «компетентность») [170, с. 336]

Таким образом, в общем своем значении, компетенция воспринимается как наличие у некоего лица высокого уровня осведомленности в какой-то области знаний или сфере, обеспечивающего ему авторитетность. Еще одной возможной трактовкой компетенции является также соотнесение ее с неким кругом полномочий и прав органа либо должностного лица.

Переходя от общеязыковых трактовок понятия к научным, следует отметить, что трактовки данного типа отличаются большим многообразием подходов, нежели общеязыковые. Так, с точки зрения ряда исследователей (И.Ф. Исаев [77], Ю.Г. Татур [187]) компетенция определяется как круг вопросов, в которых специалист определенной области должен быть компетентным (то есть обладающим совокупностью качеств личности,

требующихся для обеспечения эффективной профессиональной деятельности), как сфера деятельности, в которой может быть реализована профессиональная компетенция индивида (подробнее о термине профессиональной компетенции мы поговорим ниже).

С другой стороны, А.В. Хуторской придерживается иной точки зрения и определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств индивида (таких как знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов и необходимых для качественного и продуктивного действия в их отношении [201].

Согласно Э.Ф. Зееру, чье толкование исследуемого понятия сходно с приведенным выше, компетенция – это обобщенный способ действий, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способность человека реализовывать на практике свою компетенцию [71].

И.А. Зимняя предлагает понимать под компетенцией «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [72].

В данном исследовании мы, в качестве базового определения понятия «компетенция» рассматриваем трактовку, предлагаемую в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, в следующей формулировке: «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [2, с. 107].

Как уже говорилось выше, именно компетенции лежат в основе современных образовательных стандартов. Так, согласно Государственному образовательному стандарту высшего образования ЛНР (ГОС ВО ЛНР) результатом обучения по любому из существующих направлений подготовки

должно стать формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Общекультурные компетенции, в свою очередь, направлены на формирование у выпускника умений интегрироваться в жизнь современного мира, а именно – на способность эффективно взаимодействовать с социумом в контексте личного и профессионального общения, умение эффективно искать информацию в различных источниках, а также ее обрабатывать и систематизировать, умение соотносить свое поведение с нормами, принятыми в том или ином обществе и т. д.

Общепрофессиональные компетенции отражают набор основополагающих профессиональных способностей, знаний и умений, являющихся универсально значимыми для любого типа профессиональной деятельности [203].

Профессиональные компетенции описывают требования к качеству профессиональной подготовки выпускника по определенному направлению и непосредственно связаны с конкретной сферой предполагаемой профессиональной деятельности [96, с. 83].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования РФ (ФГОС ВО РФ) требования к формируемым компетенциям несколько отличны: общекультурные компетенции заменили универсальные.

В.В. Белкина и Т.В. Макеева отмечают, что универсальные компетенции «отражают запросы общества и личности к общекультурным и социально-личностным качествам выпускника программы высшего образования соответствующего уровня, а также включают профессиональные характеристики, определяющие встраивание уровня образования в национальную систему профессиональных квалификаций» [19, с. 120].

Количество общекультурных (во ФГОС ВО РФ – универсальных), профессиональных и общепрофессиональных компетенций может варьироваться в зависимости от специальности, в некоторых случаях количество компетенций одной из категорий может превышать количество

компетенций в двух других.

При этом, по мнению Е.А. Ефименко и Г.В. Коротковой, «компетенции могут рассматриваться как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения, готовность к различным видам социальной и профессиональной деятельности» [68, с. 80]. Таким образом напрямую ассоциировать ту или иную компетенцию лишь с одной дисциплиной или одним конкретным видом учебной деятельности, предусмотренным учебным планом, зачастую будет неверным.

Анализ опыта реализации компетентностного подхода демонстрирует следующую тенденцию: если на первых этапах его интеграции в образовательный процесс главное внимание уделялось формированию автономных компетенций (к примеру, социальной, коммуникативной, когнитивной, специальной, культурной и т.п.), то впоследствии, в виду изменения социально-экономических условий труда будущих специалистов, появилась необходимость формирования интегративных комплексов компетенций (социально-информационной, коммуникативно-когнитивной, когнитивно-социальной, социально-профессиональной, социокультурной компетенций и др.). Одними из первых ученых, в отечественной науке, занявшихся реализацией внедрения интегративных комплексов компетенций в образовательное поле стали И.А. Зимняя [72; 73] и В.В. Сафонова [160; 161; 162; 163; 164; 165; 166].

Для более четкого понимания социокультурной компетенции, которая традиционно относится к интегративным комплексам компетенций, нам требуется конкретизировать содержание элементов, входящих в название данной компетенции. Под «культурой» в рамках данного исследования мы будем понимать наследуемую систему значений, передающих идентичность и жизненные установки, ядром которой является система ценностей, заключающаяся в понимании того, что значимого есть вокруг человека и

помимо него [142, с. 362].

К.Х. Пол отмечает следующие особенности культуры:

- она не является статичной, так как меняется как под влиянием истории, а также вследствие межкультурного взаимодействия;
- процесс изменения культуры достаточно протяженен во времени;
- культуры разных народов во многом различаются, а потому не следует полагаться на теории гибридности культур [142, с. 362].

В свою очередь другой компонент названия компетенции – социум (от лат. *socium* – общее) – мы трактуем в данной работе как большую устойчивую социальную общность, характеризующуюся единством условий жизнедеятельности людей в каких-то существенных отношениях и, вследствие этого, общностью культуры [214].

Таким образом, культура социума – это наследуемая некой устойчивой общностью, отличающейся единством условий жизнедеятельности, система норм, ценностей, символов и институтов, регламентирующих человеческие отношения в различных сферах, а также с тем, что значимого есть вокруг человека и помимо него. Социальная культура реализуется в социальном пространстве как на уровне межличностного взаимодействия, так и в рамках социальных институтов.

В контексте изучения интегративных комплексов компетенций, связанных с понятием «культура социума», а именно социокультурной компетенции и социально-профессиональной компетенции, Ю.А. Кустовым, Ю.А. Лившицем и С.В. Стацук [98] была предложена схема содержания общественной культуры, которая после определенной переработки и дополнений, представляет на рисунке 1.1 (см. Рисунок 1.1) наше видение данного конструкта.

На рисунке 1.1 мы видим, что культура социума как многоуровневое понятие раскрывается от большего к меньшему, и включает материальную, нравственную, профессиональную, организационную, духовную и эстетическую культуру.



Рисунок 1.1 – Соотношение компонентов социальной культуры

В свою очередь, профессиональная культура включает в себя два блока – личную и деловую культуру: взаимодействие компонентов этих блоков показывает нам, что наиболее важным элементом, общих для двух блоков, является коммуникативный компонент. При этом социальная культура по сути своей значительно шире коммуникативного компонента, что подчеркивает целесообразность обособления социокультурной компетенции как отдельной и автономной от коммуникативной компетенции, в то время как в методике преподавания иностранного языка наблюдается обратная тенденция к включению социокультурной компетенции в структуру коммуникативной.

Исходя из данных схемы на рисунке 1.1, мы можем проследить, что

профессиональная культура входит в социальную как часть, из чего следует закономерный вывод: формирование у будущих специалистов социально-культурной (или социокультурной) компетенции представляется более целесообразным ввиду её большей интегративности и более широкого охвата в сравнении, к примеру, с таким интегративным комплексом компетенций как социально-профессиональная компетенция.

Следует также разграничивать понятия «социокультурной» и «социолингвистической» компетенций: так, первая предполагает владение знаниями о культуре в целом, которые могут быть соотнесены с коммуникативным актом, вторая же предполагает непосредственное владение правилами коммуникативного поведения в различных контекстах взаимодействия (повседневное общение, деловое общение, научное общение и т.д.).

Говоря о генезисе понятия «социокультурной компетенции» в науке, истоки его можно проследить в лингвокоммуникативных исследованиях, проводившихся в конце XIX – начале XX вв. С точки зрения Е.А. Ефименко и Г.В. Коротковой формирование данного понятия следует связывать с работами таких исследователей как Фердинанд де Соссюр (выделил связь между лингвистическим аспектом коммуникативного акта и культурно-историческим аспектом его содержания) и Ян ван Эк (выделил социокультурную компетенцию в составе коммуникативной, трактуя ее как процесс усвоения экстралингвистической информации, требующейся для успешности общения и достижения взаимопонимания) [68, с.82].

Термин «социокультурная компетенция» закрепился в научно-методических работах российских исследователей, после его вхождения в словарь преподавания русского языка как иностранного в 1996 г. Поводом для включения термина в словарь послужила публикация «Пороговый уровень. Русский язык. Том I. Повседневное общение» [165].

Понятие «социокультурная компетенция» прошло эволюцию в ключе подхода к трактовке его содержания: так, в документах Совета Европы за

период с 1986 по 1991 гг. оно трактуется как одна из составляющих коммуникативной компетенции, которая представляет собой способность человека адекватно взаимодействовать с представителями иноязычной культуры в контексте ситуаций повседневного общения, а также устанавливать и поддерживать контакты посредством иностранных языков [218]. Основу социокультурной компетенции при этом составляет «знание социокультурного контекста, в котором изучаемый язык используется его носителями, а также того, как этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект употребления определенных лингвистических форм» [218, с. 60].

Начиная с 1991 года термин интерпретируется как «аспект коммуникативной способности, включающий специфические черты общества и культуры, проявляющиеся в коммуникативном поведении членов данного общества» [219, с. 102]. Из новой трактовки видно, что понятие социокультурной компетенции стало шире, и начало вмещать не только владение спецификой употребления языковых элементов (в основном – высказываний), но и знание о своеобразии употребления отличных от лингвистических единиц компонентов.

В качестве базового определения социокультурной компетенции мы в данной работе рассматриваем предлагаемый Т.Л. Гурулевой вариант трактовки: «способность использовать иноязычный языковой код в его естественной взаимосвязи с культурным кодом и определяемыми им социальными и культурными нормами и традициями коммуникации» [54, с. 307].

Учитывая, что современный мир поликультурен и общение с представителями иных национальностей не всегда связано с общением на иностранных языках, снижение рисков конфликтных ситуаций и непонимания при взаимодействии людей в самых разных контекстах общения становится первоочередной задачей процесса обучения. В этой связи, нам представляется целесообразным рассмотреть понятие «социокультурной компетенции» не

только в рамках узкопрофессионального подхода, но, прежде всего, в контексте общеметодологического подхода.

Для начала представим обобщенные данные о том каковы в современной науке подходы к включению понятия «социокультурной компетенции» в образовательный процесс. Так по мнению группы исследователей, в составе Ю.А. Кустова, Ю.А. Лившица и С.В. Стацук, представители общеметодологического подхода (Н.А. Озерова, Е.Ю. Почтарева, С.С. Рапопорт, И.Г. Самохвалова и др.) считают социокультурную компетенцию необходимой и обязательной для каждого образованного человека, а потому исследуют вопросы формирования данной компетенции, обобщая данные [98].

В то же время, сторонники узкопрофессионального подхода, считают необходимым включение данного понятия в качестве составляющей профессионального образования по следующим направлениям: педагогика высшей школы, особенно в ключе образовательных программ классических университетов; лингвистика, филология и языкознание (как иностранные языки, так и родной язык) в чистом виде, а также в виде дисциплины «иностраный язык» как части образовательных программ неязыковых специальностей; физическое воспитание; военные специальности; инженерия; экономика; международные отношения; психология; социальная работа; сервис (гостинично-ресторанный бизнес, торговля, ремонт и пр.).

С точки зрения Г.В. Коротковой и О.С. Синепуповой [88] выводы относительно готовности индивида к ведению продуктивного межкультурного общения могут быть сделаны посредством анализа таких характеристик личности как открытость (т.е. свобода от предубеждений и стереотипов в восприятии представителей иной культуры), терпимость (т.е. готовность принятия чуждого и непривычного) и готовность к коммуникации (т.е. желание и возможность становиться участником коммуникативного взаимодействия с представителями иной культуры).

Низкий уровень сформированности социокультурной компетенции

ведет к возникновению в диалоге ошибок социокультурного характера и явлению дискommunikации (нарушению взаимопонимания в процессе общения). Высокий же уровень ее сформированности предполагает успешную адаптацию и интеграцию личности в нормы иной культуры [88]. Однако, как мы можем видеть, такой подход к анализу сущности социокультурной компетенции главным образом зиждется на иноязычном общении, что делает его не особенно подходящим для образовательного процесса, направленного на подготовку специалистов неязыковых специальностей. В этой связи в отечественной педагогике потенциал компетенции расширяют от границ понятия «языковая культура» до понятия «культуры» в целом.

Проблема анализа содержания «социокультурной компетенции» многопланова: она реализуется как в контексте исследования личности обучающегося, так и в контексте самой системы вузовского образования. Высшее образование, в свою очередь, создает пространство для реализации культуроемких отношений между всеми субъектами данного процесса (главным образом – между профессорско-преподавательским составом и студенческим сообществом), а также фокусируется на тех особенностях будущей профессиональной деятельности обучающихся, которые будут востребованы выпускниками в процессе работы.

Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в данном случае формирует три культурных среды: личностную, социально ориентированную и профессионально ориентированную. В свою очередь, деятельно-функциональная составляющая социокультурной компетенции предполагает универсальный подход к различным сферам культуры: индивидуально-личностной, групповой, этнической, цивилизационной.

Такое широкое поле реализации социокультурной компетенции в ряду других компетенций создает проблему выведения некой универсальной модели формирования социокультурной компетенции, что приводит к значительным расхождениям во взглядах на вопрос.

Анализируя специфику профессионально ориентированного

межличностного взаимодействия как элемента профессиональной компетенции ряд исследователей (В.И. Андреев [7], Г.В. Коротова [88], О.С. Синепупова [88] и др.) пришел к выводу, что таковым является общение – процесс информационного и предметного взаимодействия, в ходе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения.

Говоря о культуре общения обучаемого в контексте анализа различных видов общения, можно заключить, что конкретно-исторический характер является его неотъемлемой частью (оно всегда связано с конкретными личностями, их культурами и конкретной эпохой). Все это подводит нас к мысли о том, что коммуникативная и профессиональная компетенции являются культурноцентрированными.

Следует отметить, что место социокультурной компетенции в структуре образования до сих пор не является четко определенным даже в документах Совета Европы (Threshold Level, Vantage, Common European Framework и т.д.), так в некоторых из них она рассматривается как часть коммуникативной компетенции. В то же время в других документах данной организации она выделена в самостоятельную компетенцию наряду с ключевыми компетенциями, о которых упоминалось ранее, в качестве базовой компетенции, обеспечивающей любому выпускнику возможность адаптации и самореализации в современном поликультурном мире [217].

Социокультурная компетенция также не фигурирует обособленно в перечне компетенций, включенных в ГОС ВО ЛНР и ФГОС ВО РФ, однако, с нашей точки зрения, это связано скорее с недостаточной изученностью потенциала данной компетенции, нежели с ее незначительностью. В частности, сформированность социокультурной компетенции позволяет избежать такого негативного явления как социокультурный шок, или же как минимум редуцировать его влияние в ситуациях коммуникации. Согласно трактовке «Нового словаря методических терминов и понятий» под социокультурным шоком следует понимать вызванное наличием ложных стереотипов общения стрессовое эмоциональное состояние, обусловленное непониманием

социокультурных особенностей некой этнической общности, а также культурными барьерами, возникающими при общении с носителями иностранного языка [2].

Философские аспекты социокультурной компетенции раскрыты в работах А.П. Садохина [157] и Л.В. Коломойченко [83]. В контексте философского понимания социокультурной компетенции отмечается ряд ее важных признаков: психологическая мобильность и коммуникабельность индивида, его социальная адаптивность и культурная толерантность, готовность к социокультурной деятельности, сформированные ценностные ориентации личности, готовность к ведению диалога, умение понимать социальный контекст деятельности, способность человека адаптироваться и интегрироваться в социуме.

С.С. Рапопорт полагает социокультурную компетенцию неотъемлемым атрибутом интеллигентного человека, которая помогает сформировать последнему основные мировоззренческие паттерны, формирующие в системе мышления интеллигента основную структуру – «здравый смысл» [151]. О.Ф. Турянская отчасти разделяет данную позицию, указывая на то, что адекватность интерпретации фактов истории (от древней до современной) непосредственно связана с социокультурной основой, социокультурными знаниями [194].

В культурологических исследованиях социокультурная компетенция рассматривается как способность человека, необходимая для ответственного решения общественно значимых задач, осмысленных в социокультурном контексте, а также как готовность и способность партнеров по коммуникации к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры партнера. Ряд исследователей включает в состав социокультурной компетенции «культурную компетенцию», «информационно-коммуникативную компетенцию» и «межкультурную компетенцию» [83].

В работах, исследующих социокультурную компетенцию в педагогическом ключе, рядом ученых (А.А. Вербицкий [33], И.А. Зимняя [72;

73], А.В. Хуторской [201; 202; 203] и др.) высказывается мнение о важности владения информацией о непосредственной связи речевой среды с социокультурной. Однако, И.А. Зимняя [72; 73] и А.В. Хуторской [201; 202; 203], которых считают основоположниками интеграции компетентностного подхода в образовательный процесс, не выделяют исследуемую нами компетенцию как самостоятельный элемент в числе ключевых.

Анализ научных публикаций приводит нас к выводу, что содержание термина «социокультурная компетенция» должно иметь междисциплинарный и межпарадигмальный характер, а также находиться в границах культурологической и функциональной парадигм современного образования. Это, в свою очередь, обуславливает двойственность подходов к его определению и выявлению методической основы в системе высшей школы.

Образование и профессиональная деятельность представляются лишь следствием глобальных историко-культурных процессов. Однако в функциональной парадигме наибольший акцент делается не на общекультурные, а на узкопрофессиональные идеалы, цели и ценности, обусловленные актуальным уровнем развития сферы экономики и производства конкретного региона.

Социокультурная компетенция объединяет в себе не только социокультурные знания и умения, но и смыслообразующие составляющие (аксиологическую, коммуникативно-деятельностную). Так, Н.Г. Муравьева рассматривает социокультурную компетенцию как «интегративную характеристику личности, предполагающую наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающую способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающую способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [115, с. 137].

Личность, находящаяся в процессе активного освоения ресурсов информационного общества, получает определенный культурный опыт, в

котором важную роль играет смысловой аспект.

Социокультурная компетенция, по мнению Н.Г. Муравьевой, представляет собой комплексную систему культурологических знаний и социального опыта, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения [114, с. 127]. Формирование и развитие социокультурной компетенции, по мнению Н.Г. Муравьевой, происходит, при условии, если обучаемый не только получает и использует информацию, а пропускает ее через свои культурные нормы и ценности, извлекает при этом определенный смысл, который реализуется в виде умения действовать [115]. Таким образом, смысловой опыт обучающихся является необходимым компонентом социокультурной компетенции.

С точки зрения Е.А. Ефименко для правильного понимания онтологических и функциональных черт социокультурной компетенции необходимо концептуально переосмыслить процесс реализации деятельностной активности объекта педагогического воздействия во взаимоопределяющих культурных средах:

- социально-коммуникативной среде личности студента, образующей символический коммуникативный универсум;
- социально-культурной среде, формируемой образовательным пространством образовательной организации (смыслы, образы, ценности, мотивация образовательной деятельности, смыслы и практика «научения» и самообразования, корпоративная культура, модели общения и деятельности);
- в сфере профессиональной культуры (смыслы, цели, образы, паттерны будущей профессиональной деятельности, овладение специфическим понятийным аппаратом, наличие определенного уровня профессионального мышления и характера поведения, способности к профессиональному общению, овладение методами профессиональной идентификации/самоидентификации, способность решать поставленные профессиональные задачи и проблемы) [68].

Эти условия смогут расширить определение социокультурной компетенции, под которым Е.А. Ефименко и Г.В. Короткова предлагают понимать: «многоуровневый феномен социальной действительности, находящийся в сферах социальной, педагогической и профессиональной деятельности, включающий в себя комплекс эпистемологических, когнитивно-эвристических, аксиологических и праксеологических (деятельностно-профессиональных) характеристик объекта образовательного процесса» [68].

Анализ основных теоретических данных убеждает, что в некоторых аспектах компетентностный подход все еще не преодолел внутренней противоречивости. Разработанная теоретическая платформа компетентностной парадигмы в условиях отечественной высшей школы позволяет говорить о доминировании в ней, прежде всего, функциональной (узкопрофессиональной) подготовки студентов, что сказывается на уровне подготовки высококвалифицированных кадров.

Говоря об отечественной методике преподавания, значимое место в разработке вопроса содержания понятия «социокультурной компетенции» занимают исследования В.В. Сафоновой [160; 161; 162; 163; 164; 165; 166]. Она понимает её как компонент коммуникативной компетенции, образуемый совокупностью определённых знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению [160, с. 18]. Данная трактовка была взята за основу в работах Г.В. Елизаровой [65], П.В. Сысоева [183] и др., а также во многом определила общее отношение к понятию в российской методологии.

Согласно данным «Нового словаря методических терминов и понятий» в структуре социокультурной компетенции могут быть выделены следующие элементы:

1) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального

менталитета);

2) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

3) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

4) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями) [2].

Структура моделей социокультурной компетенции, предлагаемых отечественными исследователями (например, Е.М. Верещагиным [34], Н.Д. Гальсковой [43], В.Г. Костомаровым [34], В.В. Сафоновой [160], В.П. Сысоевым [183], Л.А. Рыченковой [156] и другими), схожа с европейской моделью данной компетенции [217]. В обобщенном виде, модели указанных исследователей включают в себя следующие элементы:

1) лингвострановедческий компонент, который отвечает за восприятие лексических единиц, которые относятся к категориям безэквивалентной и фоновой лексики, реалий, а также умения их применять в ситуациях межкультурного взаимодействия;

2) культурологический компонент, который обеспечивает сформированность историко-культурного и социокультурного фона, владение традициями и обычаями народа, язык которого изучается, сведениями о его национальном характере, особенностях повседневной жизни, уровне благосостояния населения, основных ценностях и оценках, поведенческих нормах;

3) социолингвистический компонент, который отвечает за наличие представлений и знаний о языковой специфике речи разных социальных слоев, разных поколений, общественных групп, полов и диалектов страны изучаемого языка, сформированность речевых стереотипов, ситуативных и

коммуникативных клише, формул речевого этикета;

4) социально-психологический компонент, который связан с владением социокультурно обусловленными сценариями поведения, которые являются специфическими для конкретной национальности и требуют использования особой коммуникативной техники, присущей культуре изучаемого языка.

Анализируя приведенную выше структуру исследуемой нами компетенции, Н.Г. Муравьева отмечает, что в ней явно не хватает информационного компонента, который позволил бы сформировать умение анализировать и воспринимать культурно-специфическую информацию, а также пользоваться ею в условиях современного информационного общества [115, с. 138]. Данное замечание по структуре исследуемой компетенции находит подтверждение своей целесообразности в государственных образовательных стандартах, которые в обязательном порядке включают информационный компонент в структуру профессиональных и общекультурных (в случае ФГОС РФ – универсальных) компетенций будущих специалистов.

Вместе с тем, при всей ценности тезиса о том, что социокультурная компетенция должна быть сформирована как элемент личной культуры всякого индивида и представителя профессий «человек – человек», мы не можем отрицать того факта, что специфические черты данной компетенции и ее структура будут отличаться у специалистов языковых и неязыковых специальностей.

Трансформация структурного и содержательного компонентов всей образовательной системы в третьем десятилетии XXI века ориентирована на гармонизацию отношений экономико-производственного рынка и рынка предоставления образовательных услуг. Результаты деятельности образовательной системы ставят перед ней задачу по гармонизации образовательного процесса и включению в него социокультурной составляющей.

Говоря о компетенциях учителя, мы подразумеваем комплекс

практических умений и знаний, обуславливающий владение различными образовательными стратегиями, которое проявляется как в настоящий момент (ведение учебного занятия, взаимодействие с учениками, владение материалом), так и в долгосрочной перспективе (успеваемость учеников, формирование у учащихся необходимых компетенций и т.д.).

Полагаем, что детализация содержательной компоненты социокультурной компетенции может помочь выполнить задачу, поставленную перед современным образованием, в частности – помочь более эффективной подготовке педагогических кадров в сфере преподавания иностранного языка.

Понятие иноязычной социокультурной компетенции как осведомленности о социокультурном контексте использования языка сравнительно недавно вошло в понятийный аппарат теории обучения иностранным языкам, однако вопросы обучения иноязычной культуре в преподавании иностранных языков рассматриваются уже достаточно давно. Значительный вклад в исследование интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам внесли такие отечественные и зарубежные ученые как Е.М. Верещагин [34], В.В. Сафонова [161], П.В. Сысоев [180; 181], Е.И. Пассов [131]; М. Байрам [215; 216], К. Вельде [237], К. Крамш [226; 227; 228], С. Савиньон [235] и другие.

Проблема формирования социокультурной компетенции будущего учителя иностранного языка нашла свое отражение в диссертационных работах и монографиях таких исследователей как Н.А. Игнатенко [75; 76], Е.А. Костина [90], С.В. Санникова [159], Л.А. Рыченкова [156] и др. После 2018 года диссертаций и монографий, непосредственно посвященных формированию социокультурной компетенции будущих учителей иностранных языков, не было найдено, что обусловлено сменой образовательных стандартов и переходом к новому пониманию структуры компетенций. При этом продолжают публиковаться статьи, связанные с формированием исследуемой нами компетенции у будущих учителей иностранных языков.

Особенности современной государственной политики Российской Федерации, а также глобальные мировые процессы говорят о том, что к учителю иностранного языка сегодня выдвигается особый комплекс требований, который, по мнению И.А. Дониной, С.Н. Водневой и Е.А. Смирновой, заключается в обладании «способностью и готовностью формировать у обучающихся актуальное представление о современном поликультурном мире; знакомить их с культурными ценностями не только страны изучаемого иностранного языка, но и родной культуры; развивать у них умение наблюдать и анализировать различия и сходства в разных культурах» [63].

Н.Д. Гальскова, в свою очередь, выделяет следующие культурнообусловленные характеристики личности учителя иностранного языка:

- владение знанием о лингвокультурном разнообразии актуальных поликультурных сообществ;
- осознание своей национально-культурной принадлежности;
- понимание и принятие иных культур как равноценных;
- умение смотреть из другой перспективы на «свое» и внимательно относиться к «чужому»;
- обладание развитым мировосприятием на уровне разных лингвокультур и способностью позитивно взаимодействовать с представителями других социокультурных сообществ [42, с. 12]

Исходя из вышеизложенных требований, мы присоединяемся к мнению Т.В. Штыковой [209], которая отмечает важность формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в образовательном процессе высшей школы, считая ее одной из основных в контексте подготовки к профессиональной деятельности и межкультурному общению.

Социокультурную компетенцию будущего учителя иностранного языка

часто трактуют как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [2]. При этом, с нашей точки зрения, целесообразно было бы отметить, что под «изучаемым языком» может пониматься не только иностранный, но и родной язык.

На современном этапе развития теории и методики профессионального образования, перед которой стоят задачи обучения многоязычию (то есть владению системами вербальной и невербальной коммуникации двух и более языков) нам кажется особенно актуальной трактовка социокультурной компетенции будущего учителя иностранного языка, предлагаемая Н.В. Барышниковым и А.В. Вартановым, которую они определяют как «способность адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках родной культуры обучающихся и культур, обеспечивающихся изучаемыми языками, составляющими многоязычие» [16]. Именно это определение мы считаем наиболее полно отражающим содержание исследуемой нами компетенции.

По мнению Ю.А. Райсвих, Е.А. Бароненко и И.А. Скоробренко [150] социокультурная компетенция будущего учителя иностранного языка является многоуровневым образованием, включающим следующие компоненты:

– лингвистический компонент (синтетическое образование из владения языковым материалом и умения его распознавать в процессе чтения и аудирования, а также примерять в процессе говорения и письма);

– культурологический компонент (знание страноведческих и социоисторических фактов, а также осведомленность о национально-культурных особенностях стран, вступающих в диалог: родной страны и страны изучаемого языка);

– социолингвистический компонент (умение выбирать языковые средства и модели коммуникативного поведения сообразно коммуникативной ситуации с учетом принятых в конкретной стране особенностей взаимодействия с представителями различных социальных, возрастных и культурно-этнических групп);

– социально-психологический компонент (знание этикетных норм и правил поведения, социо- и культурно-обусловленных сценариев, невербальной культуры общения);

– эмотивно-рефлексивный компонент (понимание национального характера, отсутствие стереотипов и предубеждений при общении с представителями иноязычной культуры, развитая толерантность).

Ю.В. Оларь трактует исследуемую нами компетенцию как средство воспитания и социализации личности, ведущей к осознанию себя как субъекта национальной культуры [130].

Формирование социокультурной компетенции обучаемых является залогом развития личности, способной выполнять функции медиатора культур, то есть выступать в качестве посредника между собственной культурой и культурой собеседника, представителем страны изучаемого языка, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности. Роль медиатора культур предполагает владение стратегиями нахождения средств (речевых и неречевых) для достижения общности и правильности понимания содержания коммуникативного акта, что позволяет гармонизировать отношения коммуникантов и достичь продуктивного межкультурного общения.

В процессе межкультурной коммуникации избыточность лингвистических знаний никоим образом не может компенсировать недостатка осведомленности касательно социокультурных особенностей страны. Неумение правильно построить общение с представителями иных культур является одним из показателей профнепригодности специалистов в языковой сфере. Социокультурная компетенция является ключевым аспектом сформированности базовой культурной грамотности обучаемых, влияет на

понимание обучаемыми национально-культурных коннотаций, а также контекстов употребления изучаемых лексических единиц. Особенно разительными представляются различия между культурным кодом и социальным укладом культур Запада и Востока [51].

На сегодняшний день китайский язык активно преподается не только в образовательном пространстве университетов, но и в средней школе: так, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования китайский язык, преподаваемый в рамках учебного предмета «Второй иностранный язык», входит в обязательную часть учебного плана и относится к предметной области «Филология» [86]. В 2018 году в России были введены ОГЭ и ЕГЭ по китайскому языку [147], что позволяет говорить о том, что практика преподавания китайского языка в школах стала достаточно массовой, для того, чтобы возникла необходимость создания средств оценивания уровня владения данным иностранным языком в масштабах общегосударственного итогового экзамена.

За последние годы, в целях популяризации китайского языка и синологических исследований в целом, а также с целью информационно-методической поддержки китаистов, в России созданы «Ассоциация развития синологии», «Ассоциация преподавателей китайского языка». В области фундаментальных исследований тоже появляются работы, исследующие вопросы методики преподавания китайского языка. Под руководством Т.Л. Гурулевой в рамках научных специальностей 10.02.19 – Теория языка, 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание, 13.00.01– Общая педагогика, история педагогики и образования и 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания создана научная школа «Синологическая лингводидактика», в круг исследуемых вопросов которой входят проблемы обучения китайскому языку, однако преимущественно в контексте китайско-русского перевода. При этом вопрос о содержании процесса профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка, специфики их компетенций все еще мало изучен.

Обращаясь к исследованиям, посвященным специфике подготовки будущих учителей китайского языка, мы обнаружили следующее определение исследуемой нами компетенции, представленное Э.И. Банниковой и А.Л. Тихоновой: «социокультурная компетенция будущего учителя китайского языка понимается нами как комплекс умений и опыта практической деятельности, обеспечивающий готовность и способность будущего учителя к ведению диалога с носителем китайской культуры и презентации фактов китайской культуры русскоязычным учащимся» [13, с. 22]. Исследователи выделяют три основных компонента социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка: рецептивно-речевой, продуктивно-речевой и продуктивно-дидактический компоненты. Первые два отвечают за готовность к интеграции в диалог культур, третий компонент связан с профессиональной готовностью будущего учителя работать с китайским языком. Других исследований, в которых бы приводилось определение исследуемой нами компетенции будущих учителей китайского языка нами выявлено не было, что является дополнительным свидетельством малой разработанности вопроса.

На основе проведенного нами анализа научной литературы и исходя из положений научных подходов, которыми руководствовались, мы составили собственное определение социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка которую трактуем как комплекс умений и навыков, включающих владение формами вербального и невербального общения в различных контекстах взаимодействия характерных для носителей китайского и русского языков, основанный на регулярно обновляющемся комплексе знаний о культуре, истории и быте Китая и собственной страны, обеспечивающий возможность подготовки обучаемых к евразийскому диалогу культур в рамках профессиональной деятельности учителя.

В структуре данной компетенции, мы, в свою очередь, выделяем следующие компоненты: мотивационно-аксиологический, когнитивно-информационный и поведенческий.

Мотивационно-аксиологический компонент основан на заинтересованности в обладании знаниями в области этнопсихологии, позволяющими интерпретировать, анализировать, принимать, понимать различия и сходства ценностей родной лингвокультуры и лингвокультуры Китая как в контексте мировой культуры, так и в контексте диалога русской и китайской лингвокультур.

Ценностью для учителя китайского языка является лингвокультурная личность [3], а также умение этой личности интегрироваться в межличностный и межкультурный диалог. В силу того, что именно педагогическая и методическая деятельность учителя китайского языка, способствует гармоничному формированию лингвокультурной личности, идет процесс ценностного отношения и к методическому знанию будущего учителя иностранного языка [3]. Таким образом, в структуру мотивационно-аксиологического компонента также заложено ценностное отношение будущего педагога к обучаемому как субъекту педагогической деятельности, к своей родной лингвокультуре и к лингвокультуре Китая как страны преподаваемого языка, основанное на осознании роли учителя как медиатора культур. Всё это стимулирует потребность будущего специалиста в активном саморазвитии, самосовершенствовании, углублении понимания феноменов культур, вступающих в диалог.

Когнитивно-информационный компонент включает умение находить, верифицировать и усваивать информацию о родной лингвокультуре и лингвокультуре Китая с целью дальнейшего практического применения в диалоге культур; умение воспринимать, интерпретировать и правильно применять в контексте межкультурного взаимодействия безэквивалентную лексику, реалии, имена прецедентных персонажей, свойственные китайской лингвокультуре, а также знать и уметь презентовать аналогичные элементы родной лингвокультуры средствами китайского языка; умение осуществлять рефлексию как в аспекте межкультурного взаимодействия так и в контексте ведения педагогической деятельности.

Будущий учитель китайского языка должен как сам владеть культурно-специфическим и страноведческим лингвистическим материалом, распознавая его в ходе перцептивной (чтение, аудирование) и продуктивной деятельности (говорение, письмо), так и уметь формировать аналогичные навыки и умения у учеников.

Умение отбирать учебные материалы социокультурного содержания, владение знаниями о методах и приемах педагогической деятельности, способствующих формированию социокультурной компетенции, а также средствах формирования исследуемой компетенции также входит в структуру когнитивно-информационного компонента.

Владение методикой преподавания, страноведческими и социоисторическими знаниями, требуемыми для формирования у учеников осведомленности о национально-культурных особенностях Китая и России, способствуют формированию педагогической рефлексии. Под педагогической рефлексией в контексте когнитивно-информационного компонента социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка мы понимаем осознание будущим педагогом себя как субъекта педагогической деятельности и педагогической ситуации; ценностей, которыми он руководствуется, в совокупности с ценностями китайской лингвокультуры; а также оценку степени адекватности собственных педагогических действий и форм поведения в профессиональной деятельности [20, с.204]. Рефлексия позволяет сформировать у будущих учителей китайского языка объективное самовосприятие как носителей русской лингвокультуры, способствует нестереотипному восприятию носителей китайской лингвокультуры, что позволит формировать эти же качества в учениках.

Поведенческий компонент включает владение этикетными нормами и правилами поведения русской и китайской лингвокультур, социо- и культурнообусловленными сценариями коммуникации, вербальной и невербальной культурой общения Китая и России. Способность вычленять проблемные аспекты взаимодействия, связанные со стереотипным

поведением носителей русской и китайской лингвокультур и владение конструктивными стратегиями поведения в ходе межкультурных конфликтов, основанными на умении выбирать языковые средства и модели коммуникативного поведения сообразно коммуникативной ситуации с учетом принятых в Китае и России особенностей взаимодействия с представителями различных социальных, возрастных и культурно-этнических групп.

В данный компонент также входят некатегоричность суждений и толерантность, подразумевающие умение интерпретировать и критически оценивать вербальные и невербальные проявления в ситуациях социокультурного взаимодействия с позиции диалога русской и китайской лингвокультур, а также эмпатия как способность распознать эмоциональное состояние и коммуникативное намерение собеседника в каждой конкретной ситуации общения.

Исходя из содержания понятия и его структуры, место социокультурной компетенции в контексте перечня компетенций будущего учителя китайского языка представляется нам обособленным от понятия коммуникативной компетенции. Одним из доводов в пользу такого обособления является тот факт, что коммуникативная компетенция может формироваться непосредственно в процессе иноязычной коммуникации, в то время как сущность социокультурной компетенции указывает на то, что она должна быть сформирована как минимум на базовом уровне до начала общения с представителями иной культуры, и включать представления о культуре социума в целом.

Как уже упоминалось ранее, исследуемую нами в данном подразделе компетенцию включают в перечень обязательных для формирования у будущих учителей иностранного языка, однако нет единства касательно того частью какого блока компетенций выпускников вузов она должна быть. Взяв за основу содержание понятия социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка, мы проанализировали содержание Государственных образовательных стандартов высшего образования

ЛНР (ГОС ВО ЛНР) по направлениям подготовки 45.03.01 «Филология» [48], 45.02.01 «Лингвистика» [49], а также Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования РФ (ФГОС ВО РФ) по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) [124], 45.03.01 «Филология» [125], 45.02.01 «Лингвистика» [126], в рамках которых происходит сейчас обучение будущих учителей китайского языка, так как в них прописана педагогическая и лингводидактическая деятельность выпускника. В результате проведенного нами анализа, было выявлено следующее:

– в ГОС ВО ЛНР [48; 49] содержание исследуемой нами компетенции представлено общекультурными компетенциями: ОК-5 (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия) и ОК-6 (способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия);

– в ФГОС ВО РФ [124; 125; 126] – универсальными компетенциями: УК-4 (способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)), отнесенной к категории «Коммуникация» и УК-5 (способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах), представляющей категорию «Межкультурное взаимодействие».

В данном исследовании мы склоняемся к тому, что данная компетенция должна быть отнесена к блоку профессиональных. Причина такого вывода в том, что отнесение содержания данной компетенции к блоку общекультурных или универсальных, хоть и вполне соответствует задачам подготовки выпускников к работе в поликультурном обществе эпохи глобализации, однако не предполагает наличия высокого уровня владения иностранным языком, а также углубленных познаний касательно культуры родного и иностранного языков, подразумевающей умение интегрироваться в

коммуникативные сообщества различных культурных общностей.

Процесс подготовки будущего учителя китайского языка главным образом связан с целенаправленным формированием блока социокультурных знаний, касающихся китайской культуры (культуры профильного иностранного языка) и специфики взаимодействия носителей данной лингвокультуры с родной лингвокультурой будущего учителя, а также умением применять эти знания в профессиональной деятельности, в свою очередь формируя у учеников социокультурные знания и умения, прописанные в государственном образовательном стандарте по китайскому языку [147].

Таким образом, проведенный нами анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что социокультурная компетенция не всегда напрямую связана с процессом изучения иностранных языков, но, как интегративный комплекс, характеризуется междисциплинарностью и, исходя из приведенного нами в данном параграфе анализа понятия «структура социума», включает в себя коммуникативную компетенцию, а не наоборот.

Для будущих учителей иностранных языков владение социокультурной компетенцией заключается в умении осуществлять коммуникативные акты как на межличностном, так и на межкультурном уровне, оперируя знаниями о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка. Следовательно, социокультурная компетенция находит отражение в способности интегрироваться в процесс межкультурной коммуникации посредством урегулирования вопроса общности и корректности восприятия фактов окружающей реальности или обсуждаемых событий, данных с достижением положительного результата общения для всех участников коммуникативного процесса.

В свою очередь социокультурная компетенция будущих учителей китайского языка как комплекс умений и навыков, содержание которого определяют мотивационно-аксиологический, когнитивно-информационный и поведенческий компоненты, направлена на возможность подготовки

обучаемых к евразийскому диалогу культур в рамках профессиональной деятельности учителя.

Методы и механизмы формирования социокультурной компетенции, необходимой будущему учителю китайского языка в профессиональной деятельности, требуют более детального рассмотрения, а также предполагают наличие цельной стратегии овладения требуемыми знаниями, умениями и навыками, анализа эффективного сочетания методов аудиторной и внеаудиторной работы выпускающих кафедр. Более детальному рассмотрению данного вопроса будет посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.2 Процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка

Говоря о процессе профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка, следует прежде всего уточнить содержание понятия «профессиональная подготовка». Согласно данным словаря С.М. Вишняковой, под профессиональной подготовкой в общем смысле понимается процесс овладения знаниями, навыками и умениями, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности [36].

В зависимости от квалификации различают четыре основных уровня профессиональной подготовки, требующих соответствующего профессионального образования: высшего, среднего, начального профессионального и элементарного (подготовка работников низшей квалификации на курсах, путем бригадно-индивидуального обучения на производстве и др.) [36]. Государство в необходимых случаях создает лицам, не имеющим основного общего образования, условия для получения ими профессиональной подготовки в образовательных учреждениях разного уровня.

Под профессиональной подготовкой педагогических кадров, в свою очередь, следует понимать реализуемую в ходе обучения в педагогических вузах, университетах, а также инстанциях повышения квалификации систему организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающую формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности [2], то есть процесс формирования профессиональных компетенций и умения ими оперировать на практике. При этом, целью данного процесса является подготовка специалиста, способного к самостоятельным творческим решениям и постоянному самосовершенствованию, самообучению [31].

Отдельно стоит оговорить особенности профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. М.А. Ариян отмечает, что в ходе вузовской профессиональной подготовки учителя иностранного языка должен быть решен целый ряд задач, среди которых важнейшее место занимают овладение методической наукой и практикой преподавания иностранного языка, формирование творческого отношения к профессии, готовности к саморазвитию и самосовершенствованию, педагогической культурой [8].

Профессиональный стандарт педагога требует от учителя иностранных языков (в том числе – учителя китайского языка), знания предмета и программы обучения, умения планировать, проводить уроки, анализировать их эффективность (самоанализ урока), объективно оценивать знания учеников, владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки уроков, владеть подходами к обучению, позволяющими включать в образовательный процесс всех учеников, владеть ИКТ-компетенциями [123]. Компоненты и индикаторы профессиональной компетентности преподавателя с учетом специфики деятельности учителя иностранного языка подробно описаны в исследовании Е.Н. Солововой и С.В. Боголеповой [177] и могут быть применимы к описанию профессиональной компетенции будущего учителя китайского языка.

Как уже упоминалось ранее, первоначально термин «компетенция»

обозначал способность, необходимую индивиду для выполнения языковой деятельности на родном языке. Однако на сегодняшний день он рассматривается шире, а потому, например, в процессе подготовки специалистов в сфере обучения иностранным языкам помимо традиционных уже языковой (лингвистической), речевой и коммуникативной компетенций, значимыми становятся социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная компетенции и т.д. [2, с.108].

Роль будущего учителя иностранного языка в педагогическом процессе весьма значима, причем значимость её лежит глубже организации изучения собственно языкового материала. Целью образовательного процесса, происходящего под руководством учителя иностранного языка, является формирование нового уровня языковой личности обучаемого. Понятие «языковая личность» Ю.Н. Караулов определяет, как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью» [78, с. 104].

Говоря о цели обучения иностранному языку в современных реалиях, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез полагают, что ею является формирование вторичной языковой личности, наличие которой говорит о способности учащихся быть полноценными участниками межкультурного диалога [43, с. 65]. Вслед за И.И. Халеевой мы трактуем вторичную языковую личность как способность, которая «складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [43, с. 68]. Это значит, что любой человек, изучающий иностранный язык, должен быть снабжен не только комплексом знаний о грамматике, фонетике, лексикологии, стилистике, но и уметь культуросообразно применять эти знания.

Сам по себе педагогический принцип культуросообразности, введенный

Адольфом Дистервегом, предполагает необходимость приобщения человека к различным пластам культуры как собственного этноса, окружающего человека общества, так и к общемировой культуре [186, с.303]. Он призван стать подспорьем в адаптации к изменениям, которые постоянно происходят как в нем самом, так и в окружающем его мире, гармонизировать взаимодействие человека со средой, в которую он погружен.

В современном мире, для которого характерным является процесс глобализации, спектр возможностей применения принципа культуросообразности подвергается пересмотру: данный принцип начинает приобретать межкультурную наполненность, отходя от локально заданных культурных реалий в качестве базы. Так, в нынешних условиях человек с детства активно соприкасается с продуктами различных культур, в силу чего родная культура познается и оценивается им через иные путем сравнения. Одновременное влияние на обучающегося нескольких культур происходит как в образовательном пространстве, так и вне его (в рамках неформального или информального образования) [57].

По мнению Е.Г. Таревой в процессе контакта с культурными явлениями, обучающийся их «овеществляет», посредством присваивания продуктов данных культур как лично значимых, тем самым интегрируя их в собственное пространство ценностных координат [186]. Таким образом, особым содержанием образовательного процесса на сегодняшний день является реализация диалога культур на практике, что делает его доминантой в процессе формирования личности современного человека.

Реализации идеи обучения языку и культуре в отечественной лингводидактике способствуют культуросообразные подходы, в числе которых, с нашей точки зрения, особый интерес представляет социокультурный подход, призванный акцентировать внимание на социокультурном фоне иноязычного общения. По целевым установкам он ориентирован на «обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского

мира и согласия» [166, с. 62]. Данный подход заключается в стремлении построить многоуровневую модель культуроведческого образования и самообразования, задействуя различные средства изучаемых языков, а также технологии социокультурного образования. Это означает, что он:

1) нацелен на изучение общетеоретических основ поликультурного развития человека в процессе со-изучения языков и культур;

2) сконцентрирован на ценностно-ориентационном содержании культуроведческого образования средствами со-изучаемых языков и исследует факторы и диапазон социализирующего воздействия всех участников педагогического общения друг на друга в условиях языкового образования;

3) предполагает необходимость применения принципов культуроведческого образования средствами со-изучаемых языков с учетом социокультурного контекста изучения родного и иностранных языков в конкретной стране, национальных приоритетов и национального наследия в области образования, мировых тенденций в развитии языкового (в том числе поликультурного) образования;

4) направлен на изучение степени и содержания лингвокультурологического насыщения учебного общения в зависимости от варианта изучения языка, степени интенсивности историко-культурного и культурно-языкового взаимодействия между носителями родной и неродной культуры / культур, уровня общекультурного и коммуникативного развития индивида;

5) предлагает технологию экспертного социокультурного анализа учебной литературы как инструмента моделирования учебного культурного пространства на предмет прогнозирования ее социализирующих свойств [163, с. 48–59].

Дидактическая модель данного подхода при этом строится на основе сопоставительного изучения культур и цивилизаций, являющихся родными для изучаемых языков, в контексте их непосредственного и опосредованного

историко-культурного взаимовлияния [162]. Таким образом, доминантой обучающей стратегии социокультурного подхода является овладение изучаемыми языками в процессе сопоставительного со-изучения культур данных языков.

Е.И. Пассов трактует иноязычную культуру как часть общей культуры человека, усваиваемую обучаемым в процессе изучения иностранного языка, построенного на коммуникативных принципах в таких аспектах как познание, развитие, воспитание и учение. Ученый считает, что «в иноязычной культуре как содержании иноязычного образования интегрируется все, чем ученик овладел в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах» [132, с. 171].

Стоит отметить, что подготовка педагогических кадров устроена в виде своеобразной рекурсии: преподаватели, задействованные в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка, призваны как владеть всеми заявленными компетенциями, так и раскрывать механику их применения в педагогической практике, что требует от них не только владения методикой преподавания, но и способности к самоанализу и отстранению.

В силу актуализации социокультурного подхода в аспекте преподавания иностранных языков, учеными был отмечен высокий уровень значимости формирования исследуемой компетенции для развития личности обучаемых.

Процесс формирования социокультурной компетенции Е.В. Емельянова предлагает понимать, как процесс познания иноязычной культуры (прежде всего через средство выражения этой культуры, которым является определенный иностранный язык) основывающийся на знании социально-культурных особенностей собственного народа [66, с.63].

Так, В.В. Сафонова выдвигает следующую точку зрения: те обучающиеся, у которых сформирована социокультурная компетенция, не просто владеют определенным набором знаний и умений, но и разбираются в многообразии культур и цивилизаций современного мира, ориентируются в принятых в этих общностях нормах коммуникации, могут использовать в

различных аспектах межкультурного общения (личное общение, профессиональное общение и др.) эффективные стратегии взаимодействия, выбор которых основан на верной интерпретации явлений и фактов культуры, в рамках которой протекает общение [164, с.29].

Эта точка зрения получила признание и закрепились в методике преподавания иностранных языков, а также определила направление вектора исследования социокультурной компетенции в аспекте традиций социокультурного подхода. Данный подход считает приоритетным ценностное отношение как к культуре всего человечества в целом, так и к культурам отдельных национальностей, что позволяет строить общение исходя из взаимодействия традиций культуры некой национальности с родной культурой индивида.

Умение грамотно строить процесс взаимодействия и коммуникации, умение и готовность сотрудничать с другими людьми, считаться с чужой точкой зрения и корректно, аргументированно отстаивать свою во многом формируются именно в процессе изучения иностранного языка, что налагает особые требования на специалистов, работающих в сфере его преподавания [178, с.247]. Именно на занятиях по иностранному языку формируется способность к принятию иной культуры, иных традиций, а также умение органично интегрировать чужую картину мира в рамки восприятия, традиционно сформировавшегося у нашего народа. Более того, П.В. Сысоев отмечает, что одной из ключевых особенностей обучения иностранному языку на современном этапе является соизучение родной и изучаемой культур, так как незнание родной культуры и неумение оперировать свойственными ей реалиями, а также культурно-специфическими языковыми единицами делает невозможной полноценную интеграцию в процесс межкультурного диалога [182].

Процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей, в общем виде, определяется как целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие субъектов

образования, представляющее собой совокупность последовательных действий по изменению структуры личности под влиянием внешних воздействий и собственной активности личности, в результате чего появляется новое качество – социокультурная компетенция [179, с. 301].

С.В. Санникова отмечает, что социокультурная компетенция будущих учителей иностранного языка – интегративная характеристика специалиста, отражающая способность и готовность применять комплекс социокультурных знаний о национальной специфике своей страны и страны изучаемого языка в процессе профессиональной деятельности и умений в сфере межкультурной коммуникации, проявляя при этом такие профессионально важные качества, как коммуникабельность, эмпатичность, толерантность [159].

При этом, с точки зрения О.А. Максимчик целесообразно говорить о необходимости профессионально-ориентированно подходить к развитию социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка, в том числе к развитию особых методических умений, которые потребуются для эффективной организации процесса формирования социокультурной компетенции собственных учеников, в частности, умения отбирать материалы для социокультурного обучения (тексты лингвострановедческой направленности, видеофильмы, художественную литературу) либо адаптировать их к определенному этапу обучения и уровню знаний школьников; умения разрабатывать собственные учебные материалы для развития социокультурной компетенции учащихся; специальных учебных умений и приемов самостоятельного изучения иноязычных культур, в том числе с использованием информационных технологий [103].

В научных исследованиях, касающихся социокультурного подхода, а также вопросов формирования социокультурной компетенции нередко упоминается термин «социокультурные знания», однако четкого определения данного понятия в научной литературе нет. В данной работе мы взяли за основу определение, которое предлагает Т.Н. Ярмина: «социокультурные знания – это знания социальных особенностей и культуры определенного

языкового сообщества, которые являются составной частью знаний о мире» [213]. Они включают в себя как лингвистические, так и экстралингвистические аспекты. Более того, следует отметить, что учитель иностранного языка подсознательно является ретранслятором данной категории знаний, передавая своим поведением информацию о культуре и обществе страны изучаемого языка в процессе взаимодействия с обучаемыми.

К. Фельдес выделяют следующие компоненты социокультурных знаний: лингвострановедческий (знание лексических единиц, обладающих культурно-специфическим значением и способность их применять в межкультурном общении), социопсихологический (владение сценариями взаимодействия, обусловленными социокультурными особенностями и национально-специфическим поведением носителей определенных лингвокультур), культурный (знания социокультурного, исторического, культурного, этнического характера, способность их применять для достижения взаимопонимания с носителями определенной лингвокультуры) [234].

Более детально компоненты, относимые к социокультурным знаниям можно проследить в описании дидактической наполняемости социокультурной компетенции, предлагаемом В.В. Сафоновой. Так, по мнению ученой исследуемая компетенция включает знания об отношениях эквивалентности и безэквивалентности между единицами со-изучаемых языков; о носителях и источниках этнической, национально-культурной, социально-стратификационной и регионально-цивилизационной информации; о лингвострановедческой и социолингвистической наполняемости лексики, лексико-грамматических строений изучаемых программных тем; совместимости/несовместимости стереотипов речевого и неречевого поведения на родном и иностранном языках [161].

Помимо вышеуказанных знаний, для сформированности социокультурной компетенции с точки зрения В.В. Сафоновой важным является наличие следующих навыков: опознание страноведчески-

маркированных языковых единиц и геополитически-маркированных понятий; распределение социокультурного содержания изучаемых типов текстов, перевод страноведчески-маркированных языковых единиц с иностранного на родной язык и с родного на иностранный; выделение общекультурного и специфического [161].

А.М. Букатая отмечает, что, несмотря на то, что в современном мире территориальные единицы не совпадают с лингвистическими, на фоне чего в сферах культуры, политики, религии, литературы и изобразительного искусства преобладает плюрализм, чувство национального самосознания жителей стран мира не стирается под влиянием всеобщей глобализации и космополитизации [29]. Напротив, А.С. Макарычевым отмечается, что как раз в ситуации стремления к унификации культуры, на фоне попыток создания некой общей мультикультурной парадигмы, «глобального гражданского общества» и происходит некий ренессанс национальных идей [102]. В свою очередь, Ю. В. Бромлей называет сложившуюся на сегодняшний день ситуацию «этническим парадоксом» [139, с. 13], который подтверждает, что важность учета национальных особенностей в процессе межкультурной коммуникации безусловно нельзя отрицать. Таким образом, в преподавании иностранного языка закономерно продолжает сохранять значимость процесс формирования социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция предполагает владение формами вербального и невербального поведения, свойственного носителям иной культуры, умение интегрироваться в ситуации повседневного общения в стране изучаемого языка, ориентироваться в происходящем, при этом сохраняя способность адекватно транслировать информацию о своей собственной культуре на изучаемом языке. В этой связи, важной ролью педагога в процессе преподавания иностранных языков является роль медиатора – посредника между родной для обучаемого культурой и культурой страны изучаемого языка. Роберт Ф. Мофей в своей работе «Культура и социальная антропология» отмечал: «Самая яркая черта человека в том, что он

обладает выдающимся умом. Это свойство ярче всего проявляется в уникальной возможности человека к овладению несколькими языками, создавая при этом неповторимую культуру человечества» [245, с. 21]. По нашему мнению, данное высказывание подходит для характеристики процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.

Будущий учитель китайского языка должен быть не только ретранслятором культуры и традиций народов Китая, но и человеком сведущим в специфике своей собственной культуры, что требует от него куда более обширных знаний нежели чисто лингвистические. При этом культура в аспекте преподавания иностранных языков не должна пониматься как нечто фольклорное (исключительно разбор этноспецифических реалий) или узконаправленное (изобразительное искусство, музыка, театр), а как широкий комплекс явлений, который формирует мировосприятие и миропонимание носителей определенного языка. Для коммуникации важны такие аспекты культуры как правила поведения в социуме, ходовые формы обращения, понятия о табуированных и общепринятых темах обсуждения, специфика политических взглядов и организации труда, восприятие гендерных ролей в социуме, взгляды на воспитание и многое другое [156, с. 146]. Ввиду комплексного подхода к изучению культуры народа, язык которого изучается, уроки иностранного языка несомненно обладают значительным воспитательным эффектом.

И.И. Бурлакова, развивая тезисы О.А. Колесниковой [82], говорит о том, что в обучении иностранному языку можно выделить три ступени, с различным содержанием [30]. Первая ступень (так называемый «начальный уровень», соответствующий уровням А1, А2 по принятой CEFR [236] шкале) направлена на формирование базовых коммуникативных навыков и умений на изучаемом иностранном языке с опорой на родной для учащихся язык, а также стимулирование мотивации к взаимодействию с носителями языка для более глубокого знакомства с особенностями быта и культуры страны изучаемого

языка.

Вторая ступень обучения («средний уровень», соответствующий уровням B1, B2 [236]) связана с формированием отношения к изучаемому языку как к средству межкультурного общения через совокупное обогащение знаний о культуре и особенностях культурно-исторического наследия как страны изучаемого языка, так и родной для обучаемого лингвокультуры, накопление базы социокультурных знаний, а также развитие умений презентовать родную культуру и страну средствами изучаемого иностранного языка.

Третья ступень обучения иностранному языку («продвинутый уровень», соответствующий уровням C1, C2 [236]) связана с отработкой навыков применения изучаемого языка в различных ситуациях формального и неформального взаимодействия, при этом фокус внимания в процессе обучения сосредотачивается на совершенствовании социокультурной компетенции за счет углубления социокультурных знаний, касающихся как родной страны, так и страны изучаемого языка, актуализации умений взаимодействия в условиях несовпадения социокультурного опыта участников коммуникативного процесса.

В свою очередь, процессе формирования социокультурной компетенции студентов педагогического вуза можно выделить начальный и продвинутый этап, следствием прохождения которых будет являться один из трех уровней её сформированности: низкий (владение общей информацией о стране изучаемого языка), средний (способность строить взаимодействие в рамках межкультурного общения), высокий (способность выступать в качестве медиатора культур) [156, с. 147–148].

Наличие сформированной на достаточном уровне социокультурной компетенции говорит о появлении таких новообразований в личности обучаемого как лингвострановедческая, социолингвистическая и культуроведческая наблюдательность, социокультурная восприимчивость к обнаружению тенденций во взаимодействии общепланетарного и

национального в содержании речевого поведения и др. [148].

Успешное формирование социокультурной компетенции по мнению В.М. Чирковой и ряда других исследователей [73; 100; 132] связано с следованием ряду методических принципов, таких как:

1. Принцип коммуникативности, предполагающий создание в контексте занятий условий общения, моделирующих реальные ситуации для отработки на практике речевых навыков и умений, которые формируют привычку пользоваться иностранным языком как средством решения разноплановых коммуникативных задач.

2. Принцип профессиональной направленности, способствующий формированию более глубокого понимания сущности своей будущей профессии в различных ситуациях общения, включенных в определенные социокультурные рамки. Он направлен на формирование готовности к будущей профессиональной деятельности через воплощение механизма передачи профессиональной культуры по схеме И.Я. Лернера: «знать – уметь – творить – хотеть» [100].

3. Принцип интегративности, в основе которого лежит взаимоинтеграция дисциплин базовой и вариативной части учебных планов, общекультурного и специального циклов, дающая возможность сформировать широкий спектр возможных ситуаций общения, связанных с определенными социокультурными моделями, в различных контекстах. Знания, почерпнутые через интеграцию иностранного языка в область знания других дисциплин учебного плана, являются не только более глубокими по своему характеру, но и обладают развивающим эффектом, что способствует более эффективному формированию социокультурной компетенции.

4. Принцип мотивированности, заключающийся в знании мотивов учения и их анализе для отслеживания уровня сформированности мотивации студентов к получению новых знаний. В контексте обучения иностранному языку необходимо учитывать не только программные требования, но и интересы обучаемых, что поможет сделать осваиваемый материал не только

значимым, но и актуальным. Это обусловлено тем, что уровень сформированности мотивации напрямую связан с показателями успешности формирования компетенций студентов, в частности – социокультурной компетенции.

По мнению Т.В. Штыковой и И.А. Скоробенко принципы формирования социокультурной компетенции, которых следует придерживаться, более многочисленны, они включают принцип системности и последовательности, наглядности, сознательности и творческой активности, практической направленности обучения, учета индивидуальных особенностей, воспитывающего обучения, принцип учета родного языка, принцип направленности обучения, межкультурного обучения, обучения в рамках диалога культур [209, с. 167–168].

Говоря о механизме усвоения социокультурных знаний в контексте обучения иностранным языкам и процесса формирования социокультурной компетенции, следует отметить значимость такого явления как аккультурация. Под ней понимается процесс усвоения личностью, сформировавшейся в одной культуре, элементов другой культуры; процесс заимствования, восприятия другой культуры в условиях тесного взаимодействия с ней, который может быть, как односторонним, так и двусторонним (билатеральным) [2, с. 11]. Некоторые показатели успешности процесса аккультурации можно почерпнуть из образовательных стандартов.

Под процессом формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в данном исследовании мы понимаем целенаправленную, содержательно насыщенную и организационно оформленную совокупность внешних воздействий и самостоятельной работы студентов, направленных на формирование готовности будущего учителя к применению комплекса социокультурных знаний о Китае как стране изучаемого языка в профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации, выступая в роли медиатора русской и китайской лингвокультур.

Целью процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка является овладение массивом социокультурных знаний, соответствующих уровню подготовки студента, умений, навыков, а также системой эмоционально-ценностных отношений [194, с. 99–102], которые впоследствии могут применяться в профессиональной деятельности и обеспечивать эффективное функционирование в качестве медиатора русской и китайской лингвокультур в контексте реального профессионального и бытового общения.

Содержание процесса формирования социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка, в свою очередь, заключается в целенаправленном овладении комплексом знаний, умений, навыков и системой-эмоционально ценностных отношений, которые связаны с овладением кодом лингвокультур Китая и России, требующимся для успешной коммуникации с позиции культурных универсалий, выступающих в роли системы координат, и для осуществления профессионально-педагогической и методической деятельности.

Вследствие проведенного нами анализа монографий В.В. Сафоновой [161, с. 16–17], Т.Л. Гурулевой [54, с. 307–308] и Е.А. Костиной [90, с. 64–66] мы пришли к выводу, что содержание социокультурной компетенции с их точки зрения включает комплекс знаний, умений, навыков, способностей и качеств. Руководствуясь положениями, выдвигаемыми О.Ф. Турянской в её теории о содержании личностно-ориентированного образования [194, с. 99–102], мы выделили следующие компоненты содержания педагогического образования, которое является основой процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка:

1) знания о/об:

– лингвистике, литературе, географии, экономике, политике, истории, а также повседневной жизни Китая и России;

– отношениях эквивалентности / безэквивалентности между единицами китайского и русского языка;

- реалиях, характерных для конкретных тематических зон общения;
 - приемлемых способах передачи реалий русского языка средствами китайского языка и наоборот;
 - особенностях речевого и неречевого поведения в инокультурной среде в изучаемых сферах общения с учетом специфики русской и китайской лингвокультур;
 - универсальном и специфическом в лингвокультуре носителей русского и китайского языков, общем и специфическом в их мировосприятии и мировидении;
- 2) умения:
- ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках носителей русской и китайской лингвокультур;
 - адекватно использовать лексические единицы с культурным и страноведческим компонентами семантики в речи в ситуациях межкультурной коммуникации;
 - прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения носителей русской и китайской лингвокультур и использовать способы их устранения или смягчения;
 - адаптироваться к иноязычной среде, следуя канонам вежливости, уважая традиции и стили жизни людей иного культурного сообщества;
 - непредвзято изучать историю и культуру Китая и России;
 - представлять русскую лингвокультуру в китайскоязычной среде;
 - комментировать содержание культурно-страноведческой лексики на китайском и русском языках;
 - обучать извлечению социокультурной информации из различных типов аутентичных текстов;
 - обучать адекватной интерпретации (пониманию) и реагированию на вербальное и невербальное поведение представителей китайской лингвокультуры;

– обучать строить иноязычное общение с учетом норм вербального и невербального коммуникативного поведения, принятых в китайской лингвокультуре;

– сравнивать явления китайской и русской лингвокультур, находить общее и различия;

– анализировать учебный материал, средства обучения с точки зрения представленности в них сведений о культуре Китая и их использования в учебном процессе;

– производить отбор, методическую обработку аутентичных материалов с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся, распределять данные материалы по этапам обучения;

– выбирать наиболее эффективные приемы и способы ознакомления учащихся с культурой Китая;

– обучать познанию родной культуры через призму сравнения русской и китайской лингвокультур в контексте культурных универсалий и глобальных процессов мировой истории;

– готовить, подбирать, использовать различные средства наглядности с целью семантизации тех или иных реалий;

– формировать у обучающихся умение самостоятельно познавать незнакомую культуру, используя лингвострановедческие словари, разнообразную справочную литературу, средства массовой информации;

3) навыки:

– опознания и распрямечивания культуроведчески маркированных слов, словосочетаний и фраз, культуроведческой информации в устных и письменных текстах на русском и китайском языках;

– опознания носителей культуроведческой информации о русской и китайской лингвокультурах;

– распознавания случаев нарушения коммуникации в ситуациях межкультурного общения носителей русской и китайской лингвокультур и применения стратегий избегания конфликта;

4) система эмоционально-ценностных отношений [194]:

– культуроведческая, лингвокультуроведческая, социолингвистическая наблюдательность;

– социокультурная восприимчивость, базирующаяся на эмоционально-ценностном отношении к различиям носителей русской и китайской лингвокультур;

– социокультурная непредвзятость при толковании культуроведческих и политических явлений, сформированная на основе творчески-поискового эмоционально-ценностного отношения к действительности;

– способность к социокультурному самообразованию, мотивированная ценностным отношением к лингвокультурам России и Китая, а также к будущей профессиональной деятельности.

Говоря об этапах формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, мы выделяем следующие три: мотивационно-адаптационный, корректирующе-стабилизирующий и рефлексивно-закрепляющий.

Мотивационно-адаптационный этап, реализующийся на первом году обучения в университете, направлен на формирование основ профессиональных качеств будущих учителей китайского языка, представляет собой своеобразное введение в профессию с опорой на субъектный опыт студентов, овладевающих знаниями и первоначальными умениями, необходимыми для осуществления профессионально-педагогической деятельности. Цель данного этапа – установка на формирование социокультурной компетенции в языковой паре «китайский – русский».

На данном этапе доминирует лингвистическая подготовка, способствующая формированию первичных знаний и представлений о социокультурном устройстве Китая, также закладывается основа ценностного отношения к китайской лингвокультуре, формируется интерес к сравнительному анализу её с родной лингвокультурой. Данный этап прежде всего направлен на формирование мотивационно-аксиологического

компонента социокультурной компетенции, а также характеризуется началом формирования когнитивно-информационного и поведенческого компонента.

Корректирующе-стабилизирующий этап хронологически соотносится со вторым и третьим годом обучения и направлен на углубление социокультурных знаний, умений и навыков будущих учителей китайского языка посредством личностного включения каждого студента в процесс овладения социокультурной компетенцией. На данном этапе доминирует социокультурная подготовка при обязательном осуществлении лингвистической составляющей, особо важной является активизация коммуникативной деятельности с применением китайского языка как в межличностном общении в рамках аудиторных занятий, так и в общении во внеаудиторной деятельности (клубная деятельность, сетевая коммуникация), формируются поведенческие установки, обусловленные приобретаемыми социокультурными знаниями о культуре Китая и России.

На данном этапе происходит формирование всех трех компонентов социокультурной компетенции: мотивационно-аксиологический компонент продолжает стимулировать познавательную деятельность студентов, когнитивно-информационный компонент реализуется наиболее активно и полно, начинает более активно формироваться поведенческий компонент.

Рефлексивно-закрепляющий этап формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка приходится на четвертый год обучения в вузе (в случае программ направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя иностранными языками – четвертый-пятый год) и совпадает с рамками педагогических практик. Цель данного этапа заключается в формировании готовности к профессиональной педагогической и методической деятельности, основанной на способности осуществлять адекватную межкультурную коммуникацию в процессе взаимодействия с носителями китайской лингвокультуры и умения формировать у учеников знания, умения и навыки, требующиеся для этого. Достижение данной цели связано с вовлечением студентов в самостоятельную

работу, направленную на поиск, обработку и презентацию различного рода социокультурной информации о китайской лингвокультуре, умение анализировать, сопоставлять и презентовать сходства и различия социокультурного взаимодействия носителей русской и китайской лингвокультур, а также на умения подбирать учебные материалы социокультурной направленности и эффективно применять их в профессиональной деятельности. Особо важным на данном этапе является педагогическое творчество, которое студенты проявляют в период практики.

Данный этап также связан с актуализацией всех компонентов социокультурной компетенции: приоритетным компонентом является поведенческий, так как формируется непосредственный опыт педагогической деятельности; важным новообразованием когнитивно-информационного компонента на данном этапе является формирование педагогической рефлексии; мотивационно-аксиологический компонент реализуется в плоскости потребности к углублению имеющихся знаний и непрерывному самообразованию.

Далее речь пойдет о методах, приемах и средствах, способствующих процессу формирования социокультурной компетенции. Согласно словарю Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина метод – это базисная категория методики, в наиболее общем значении трактуемая как способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность [2, с. 135]. Приемом в контексте методики преподавания считают наименьшую обучающую единицу в деятельности преподавателя, которая представляет собой конкретные действия и операции преподавателя, целью которых является сообщение знания, формирование навыков и умений, стимулирование учебной деятельности учащихся для решения частных задач процесса обучения [2, с. 211]. В свою очередь, педагогические средства мы будем рассматривать не только как включаемые в образовательный процесс элементы материальной и духовной культуры, но и как разнообразную деятельность, в которую включаются обучаемые [81].

Нами уже упоминалось ранее, что овладение любым иностранным языком связано с понятием «вторичной языковой личности». Данный тип личности, а с ним и компетенции будущих специалистов в области иностранного языка во многом обусловлены языковой средой. В лингводидактическом контексте языковую среду определяют как окружение, в котором происходит изучение языка [2], при этом она может быть естественной (обучение организуется в условиях страны изучаемого языка) и искусственной (создается вне страны изучаемого языка с помощью различных средств обучения с целью воссоздания языковой среды в учебных целях).

Возможность пребывания в естественной языковой среде часто рассматривается как важный фактор, способствующий успешному овладению иностранным языком, особенно в контексте практики устного общения, что обуславливает популярность программ разноплановых стажировок в стране изучаемого языка.

Специфика процесса подготовки будущих учителей китайского языка заключается в том, что культура Китая обладает собственными ценностными ориентациями, которые репрезентуют различия между родной лингвокультурой будущего специалиста и лингвокультурой изучаемого им языка. Г.В. Елизарова отмечает, что во избежание формирования стереотипных представлений об иной культуре и привычках ее представителей, следует избегать прямого сравнения двух культур, отдавая предпочтение их сопоставлению через механизмы культурных универсалий [47, с. 38]. При этом, следует отметить, что уровень фоновых знаний о стране изучаемого языка у будущих учителей китайского языка на момент поступления значительно ниже, чем у тех, кто выбирает для изучения романо-германскую филологию. Другую трудность составляет специфичность речевого поведения представителей восточных культур в сравнении с привычными студентам сценариями взаимодействия с представителями культур Запада. Это создает дополнительные вызовы в процессе подготовки будущих специалистов.

Формирование социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка может происходить как непосредственно в языковой среде, так и вне оной. Так, в естественной языковой среде предоставляются такие контексты, в рамках которых возможно прохождение указанного процесса:

- в условиях обучения на программах бакалавриата или магистратуры в стране изучаемого языка;
- в контексте проживания в определенной стране за рубежом;
- при прохождении языковых стажировок и прохождении этнографической практики в стране изучаемого языка;
- при взаимодействии с носителями языка в различных коммуникативных ситуациях на территории страны изучаемого языка.

К факторам, способствующим формированию социокультурной компетенции в языковой среде мы отнесем видеоряд (явления окружающего мира в виде зрительных образов); аудиоряд (воспринимаемая на слух информация); ситуативный ряд (речевые ситуации, стереотипы социального общения и межкультурного языкового контакта); национально маркированные фоновые знания; обучающую стихию языка [2].

Несмотря на то, что естественная языковая среда предполагает непосредственное включение обучаемого во взаимодействие с носителями изучаемой лингвокультуры, мы не считаем, что данный нюанс непременно делает процесс формирования социокультурной компетенции более эффективным. Это обусловлено тем, что, находясь в языковой среде, мы чаще неосознанно подражаем поведению носителей языка, чем исследуем что именно его обуславливает. Также, будучи включенными в иноязычное общество, мы не всегда вникаем в истоки традиций и норм, которым нам предлагается следовать.

Еще одной причиной сравнительно низкой эффективности данной группы средств является то, что далеко не все студенты, изучающие иностранный язык, имеют возможность попасть в страны изучаемых языков в процессе прохождения университетского курса обучения. Следовательно,

несмотря на значительный потенциал естественной языковой среды, более целесообразно анализировать опыт ее имитации и воссоздания за рубежом. Однако, нельзя отрицать, что именно нахождение в стране изучаемого языка позволяет наиболее продуктивно актуализировать полученные в теории знания о языке и культуре страны.

Исходя из тезиса о том, что не все студенты располагают возможностью пребывания в стране изучаемого языка, в образовательном процессе педагоги значительно чаще прибегают к средствам формирования социокультурной компетенции в рамках искусственной языковой среды. Как следствие эти средства достаточно многообразны и могут быть разделены на следующие группы:

- практические и теоретические средства (по характеру работы с материалом);
- перцептивные и продуктивные средства (по характеру деятельности учащихся в процессе их применения);
- аутентичные и неаутентичные средства (в зависимости от того, предполагается использование средств, созданных носителями языка на китайском языке, или же иноязычных средств);
- традиционные и инновационные средства (в зависимости от того, предполагается ли применение инновационных и компьютерных технологий).

Формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка во многом может способствовать эффективная организация аудиторной и внеаудиторной работы студентов, а также учет ею профессиональной направленности на всех этапах обучения, для чего может служить создание плана развития профессиональных навыков и умений в рамках обучения на каждом курсе.

Говоря более предметно, можем заключить, что к средствам формирования социокультурной компетенции традиционно можно отнести лекции; беседы о культуре Китая [54]; рассказы об особенностях социокультурного поведения носителей китайской лингвокультуры; чтение

[55; 141], аудирование [93] и просмотр видеоматериалов [14; 25].

Одним из основных методов формирования социокультурной компетенции является метод упражнений, основанный на использовании в учебном процессе аутентичных материалов (печатных текстов, аудио- и видеоматериалов), к которым предъявляется ряд требований. Так, они должны:

- соответствовать уровню владения коммуникативной компетенцией китайского языка обучающихся;
- соответствовать изучаемой теме либо актуальным темам развития Китая и китайского общества;
- отражать национально-культурные особенности китайского этноса;
- вызывать у обучающихся познавательный интерес [54, с. 308–309].

Выделяют две большие группы упражнений на формирование социокультурной компетенции: подготовительные и речевые. Подготовительные упражнения по большей части связаны с отработкой культурно-специфической лексики. Речевые упражнения организуются на материале аутентичных текстов лингвострановедческого, социолингвистического или культуроведческого характера, которые имеют социокультурную составляющую и предусматривают такие формы работы с их содержанием как: чтение и перевод; ответы на вопросы по тексту; пересказ текста; высказывание мнения о тексте; сравнительный анализ представленных в тексте социокультурных материалов, касающихся китайской лингвокультуры, с соответствующими явлениями или проявлениями русской лингвокультуры; составление по материалам текста диалога, в котором моделируется взаимодействие носителей русской и китайской лингвокультуры.

Основой для речевых упражнений могут выступать и аутентичные видеоматериалы (художественные фильмы, сериалы, социальная реклама), которые применяются с учетом следующих требований:

- для просмотра выделяются небольшие по длительности сцены;

- количество просмотров видеоматериала зависит от сложности его восприятия (понимание содержания, в итоге, не должно вызывать сложности);
- требуется предварительно пояснить неизвестные лексические и грамматические единицы, наличествующие во фрагменте.

Особняком стоят упражнения, связанные с умением презентовать родную культуру средствами китайского языка: «расскажите о родной культуре (познакомьте с достопримечательностью, расскажите легенду / исторический факт, опишите обычай / традицию, представьте объект материальной культуры и др.)» [54, с. 313]

Важными для формирования интересующей нас компетенции также являются имитационные методы обучения, включающие симуляции [128, с. 202]; ролевые игры [2, с. 264]; метод кейсов [74]; метод проектов [2, с. 226]; мозговой штурм [2, с. 314].

К действенным методам формирования социокультурной компетенции относят методы, направленные на выявление различий и сходств в вербальном и невербальном поведении носителей разных лингвокультур, которые обучают воспринимать межкультурные различия и меняют позицию этноцентризма на этнорелятивизм, подразумевающий уход от стереотипного мышления: сравнительно-сопоставительный метод; метод «критических инцидентов» [238]; ситуативного социокультурного анализа; принцип «культурных капсул» [65]; метод социокультурных капсул; метод моделирования личностно-значимых социокультурных ситуаций [115]; метод межкультурного тренинга [157]. Ценность этих методов заключается в их интегрируемости в различные формы деятельности («культурный ассимилятор», межкультурные диалоги, метод сопоставления культур через проведение ролевых игр и т.д.).

Сопряженным методом формирования социокультурной компетенции можно считать составление словаря культурного минимума или социокультурного словаря, целью которого будет не столько расширение словарного запаса обучаемых, их тезауруса, сколько углубление

представлений о культуре изучаемого языка в сопоставлении с родной для них культурой. Также эффективным является ведение дневника межкультурных [104] или социкультурных наблюдений.

Использование инновационных средств обучения, значимость которых в контексте обучения иностранному языку подчеркивает в своих работах Т.А. Дмитренко [61; 62], также может способствовать формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка. Их применение может быть реализовано в форме прохождения онлайн-курсов по лингвистике, культуре и истории Китая на таких сетевых образовательных платформах как «Открытое образование» и «Coursera», а также в формате изучения лекционных и печатных материалов, которые предлагают слушателям просветительские проекты (например, «Арзамас», «Магистериум» и т.д.). Дополнительным источником социокультурных данных являются оцифрованные музейные коллекции (в свободном доступе оказались многие экспонаты из фондов мировых и отечественных, а главное – китайских музеев) и возможность посещения в онлайн-формате значительного количества культурных объектов, непосредственно связанных с культурой Китая.

Информационно-коммуникационные технологии, по мнению Л.Е. Бабушкиной и В.И. Сафонова также способствуют формированию социокультурной компетенции [10, с. 450]: переводя обучаемых на взаимодействие с носителями китайского языка и созданным ими разноплановым контентом, они создают поле для погружения в языковую среду, которое запускает механизмы формирования социокультурной компетенции и дальнейшей ее актуализации. Особый интерес представляют такие разновидности ИКТ как китайские социальные сети (мессенджеры); блоги; подкасты; языковые корпусы.

Помимо перечисленных выше средств формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, целесообразной представляется организация на базе кафедры внеаудиторной работы: клубная

деятельность, лекции и семинары приглашенных синологов, переводческие и театральные студии.

Обобщая и систематизируя изложенные нами в данном параграфе данные о процессе формирования социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка можно представить их в виде таблицы 1.2 (см. Приложение А).

Таким образом, мы можем резюмировать, что процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка осуществляется в ходе их профессиональной педагогической подготовки. Педагогическая подготовка будущего учителя иностранного языка, в частности – китайского, связана не только с формированием знаний в области конкретного иностранного языка или языковой пары, но также подразумевает овладение педагогической культурой и методикой преподавания иностранного языка в теоретическом и практическом аспектах, формированием ценностного отношения к педагогической деятельности, готовности к самообразованию.

Процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка реализуется в несколько этапов, содержание каждого из которых связано с ведущим мотивом социокультурной компетенции, который в это время формируется наиболее активно. Также содержание этапа обуславливает выбор ведущих методов и приемов формирования социокультурной компетенции, при этом в контексте подготовки специалистов со знанием китайского языка мы можем отметить преобладание традиционных методов и приемов работы (лекции и беседы, подготовительные и речевые упражнения, чтение учебных и аутентичных текстов, работа с учебными аудио- и видеоматериалами, симуляции, ролевые игры и т.д.). При этом с нашей точки зрения более активное внедрение в педагогический процесс таких менее традиционных методов как социокультурный словарь, дневник социокультурных наблюдений, метод сравнительного социокультурного анализа, метод моделирования личностно-

значимых социокультурных ситуаций, метод межкультурного тренинга и метод критических инцидентов могут позволить более эффективно формировать исследуемую нами компетенцию. Той же цели может служить более активное и методически грамотное применение ИКТ в ходе процесса профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка. Недооцененным мы также считаем потенциал онлайн-курсов, которые позволяют значительно расширить и оптимизировать не только тематическое наполнение учебного процесса, но и создать дополнительное пространство формирования социокультурной компетенции будущих педагогов.

При этом, стоит отметить, что аудиторные формы деятельности на данный момент значительно лучше адаптированы к тому, чтобы служить цели формирования социокультурной компетенции, в то время как грамотная организация внеаудиторной деятельности студентов и использование её дидактического потенциала для оптимизации процесса подготовки будущих учителей китайского языка на данный момент остается практически не разработанным вопросом.

1.3 Диагностика сформированности социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка

Изучив подходы к трактовке социокультурной компетенции в различных областях знания, а также особенности её содержания и роли как элемента процесса подготовки будущих учителей китайского языка, ознакомившись с основными методами формирования исследуемой нами компетенции, мы подошли к решению следующей задачи нашего исследования – разработке критериев, показателей и уровней сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, то есть разработке диагностической программы педагогического эксперимента.

Разработка диагностической программы включает в себя такие

элементы:

- 1) обоснование критериев и показателей, дающих возможность оценивания социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка;
- 2) выделение уровней сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка и их содержания в рамках каждого выделенного нами критерия;
- 3) подбор методик диагностики, соответствующих выделенным критериям и показателям;
- 4) обоснование механизма перевода качественных критериев и показателей в количественные эквиваленты, посредством использования математических формул для статистического анализа полученной в ходе исследования информации.

Далее, требуется четко обозначить критерии и показатели нашего исследования. В словаре профессионально-педагогических понятий под «критерием» (от греческого *kriterion* – средство для суждения) понимается «признак, на основании которого производятся оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки» [148]. Однако, в данной работе мы вслед за Е.П. Артамоновой, проанализировавшей и систематизировавшей ряд научных подходов к определению понятия «критерий», определяем его как «качество, свойство изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития» [9, с. 83]. Выбор тех или иных критериев в педагогическом исследовании обуславливается спецификой исследуемого объекта или явления. Вопрос выделения требований к обоснованию выбора тех или иных критериев разрабатывался рядом ученых, в частности И.Ф. Исаевым [77], В.М. Полонским [143], Э.Ф. Зеером [71], которые пришли к следующим заключениям:

– критерии должны адекватно соотноситься с явлением, для измерения которого они отбираются, то есть иметь возможность наглядно отразить выражаемые критерием свойства в динамике [71];

– качественные показатели критериев должны выступать в единстве с количественными, то есть должны давать возможность адекватно описать уровень и содержание исследуемого критерия как словами, так и числовыми показателями [77];

– критерий должен репрезентовать совпадение фактических и качественных значений, даже при условии его применения к различным явлениям;

– критерий должен быть простым и универсальным, то есть его измерение не должно быть сопряженным с необходимостью создания уникальных условий, значительных финансовых затрат [143].

Для отслеживания характера и содержания явления требуется применение комплекса критериев (от трех и более), которые бы позволили отследить эффективность педагогической деятельности, связанной с направлением исследования.

В нашем случае, социокультурная компетенция будущего учителя китайского языка, в структуре которой мы выделили три основных компонента (мотивационно-аксиологический; когнитивно-информационный; поведенческий) будет основой для отбора критериев, по которым можно будет судить об уровне ее сформированности. Таким образом, исходя из специфики и структуры исследуемого явления нами были отобраны следующие три критерия оценки сформированности социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка: мотивационный, когнитивный, поведенческий. Далее мы подробнее остановимся на содержании каждого из этих критериев.

Отобранный нами мотивационный критерий отражает понимание будущими учителями китайского языка значимости изучения китайской лингвокультуры с позиций ценностного отношения к процессу формирования базы социокультурных знаний, умений и навыков в ходе профессиональной подготовки, а также осознание значимости самосовершенствования молодых специалистов в контексте соизучения китайской и русской лингвокультур, выявления и анализа характерных для них социокультурных явлений. Он

призван раскрыть готовность к восприятию китайской лингвокультуры с целью повышения уровня подготовки будущего учителя китайского языка.

Когнитивный критерий позволяет говорить о глубине имеющихся социокультурных знаний будущего учителя о Китае и о китайской лингвокультуре, а также о сущности и особенностях родной лингвокультуры. Он связан как с умением корректно воспринимать и интерпретировать социокультурные данные, так и с умением применять культурно-специфический и страноведческий лингвистический языковой материал в практике реального общения и в ходе педагогического взаимодействия. Также данный критерий выявляет владение будущим учителем китайского языка рефлексивными умениями и способностью к самоанализу уровня и характера собственных социокультурных знаний.

Поведенческий критерий отражает наличие сформированной у будущего учителя китайского языка эмпатии, толерантности, культурной полицентричности, которые важны не только в аспекте его межкультурного общения, но и педагогической деятельности. Он также позволяет проанализировать наличие у будущего учителя китайского языка конструктивных стратегий взаимодействия с носителями китайской лингвокультуры, а также готовность их транслировать как в собственной коммуникативной практике, так и в педагогической деятельности.

Критерии отражают теоретический уровень описания объекта измерения, вместе с тем, экспериментальный характер работы требует получения неких конкретных показателей. Переход от абстрактного уровня к конкретным данным требует обращения к эмпирическим индикаторам, хорошо различимым внешне показателям измеряемого критерия. Под показателями мы понимаем количественные и качественные характеристики измеряемого критерия исследуемого объекта. Показатели делят на количественные (их значения выражаются числами) и качественные (их значения выражаются словесной характеристикой). «Показатели» мы трактуем как измеряемую характеристику какой-то одной стороны

«ключевого» признака (критерия) изучаемого объекта, дающая количественную или качественную информацию о его конкретном свойстве [138]. Отбор показателей, характеризующих критерии сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, напрямую обусловлен их характером и содержанием.

В целях осуществления диагностики уровней сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка нами были подобраны соответствующие критериальному аппарату диагностические методики, а также показатели уровней, отраженные в таблице 1.3.

Таблица 1.3 – Диагностические методики, критерии и показатели сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка

Критерии	Показатели	Диагностические методики
1	2	3
Мотивационный	1) осознание ценности изучения иностранного языка и освоения социокультурных знаний, умений и навыков для профессиональной деятельности будущего учителя китайского языка	Адаптированная методика «Оценка мотивации к изучению китайского языка» (по методике О.А. Минеевой и М.С. Ляшенко) (Приложение Д)
	2) стремление к самосовершенствованию в области соизучения китайской и русской лингвокультур	Адаптированный опросник А.А. Реана, В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (Приложение Д)
Когнитивный	1) владение системными и комплексными социокультурными знаниями о китайской лингвокультуре	Тест на уровень социокультурных знаний о китайской лингвокультуре (составлено автором) (Приложение Е)
	2) владение культурно-специфическим и страноведческим лингвистическим языковым материалом	Продукты учебной деятельности студентов (контрольные работы, тестовые задания, эссе, ответы на практических занятиях, переводы и др.)
	3) способность к самооценке уровня социокультурных знаний, правильного восприятия социокультурных материалов	Адаптированная методика Н.В. Шилиной «Самооценка коммуникативных трудностей и уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка» (Приложение Е)

Продолжение таблицы 1.3

1	2	3
Поведенческий	1) эмпатия	Опросник на уровень эмпатии (И.М. Юсупов) (Приложение Ж)
	2) толерантность и культурная полицентричность	Адаптированный экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) (Приложение Ж)
	3) владение конструктивными стратегиями поведения при взаимодействии с носителями китайской лингвокультуры	Опросник «Стратегии поведения в межкультурном конфликте» (А.А Бахтина) (Приложение Ж)

Анализируя и подбирая диагностические методики [17; 112; 152; 155; 175; 208; 221] с целью применения их в эксперименте, мы базировались на следующих принципиальных положениях: валидность и надежность диагностических методик; соблюдение принципов объективности, гуманизма, дифференцированного подхода к индивидуальным особенностям студентов во время проведения анкетирования и диагностики; позитивное отношение к их личности, независимо от полученных результатов.

Вопрос диагностики компетенций владения китайским языком стоит в методике преподавания достаточно остро [52]. Одной из проблем подготовки специалистов в области китайского языка является проблема отсутствия привычных уровневых систем измерения компетенций владения китайским, которые эффективно применяются для обучения западным языкам, а также русскому языку как иностранному. Так, наиболее известной из подобных систем является система Общевропейских компетенций владения иностранным языком [217], в которой, как уже упоминалось ранее, наличествует описание содержания социокультурной компетенции.

Под уровнем сформированности компетенции мы вслед за Х.М. Галимзяновым, Е.А. Поповым, Ю.А. Сторожевой понимаем «планируемые результаты обучения по каждой дисциплине (модулю) и практике – знания, умения, навыки и (или) опыт деятельности, характеризующие этапы формирования компетенций и обеспечивающие достижение планируемых

результатов освоения образовательной программы [41, с. 6].

Как упоминает Л.Е. Бабушкина, по мнению экспертов Совета Европы достижение высокого уровня социокультурной компетенции не связано напрямую с наличием высокого уровня лингвистических знаний, равно как и наличие знаний относительно специфики функционирования языковой системы не предполагает непременно сформированности социокультурной компетенции [11, с. 92].

Подготовка будущих учителей китайского языка имеет ряд специфических черт: попадая в высшее учебное заведение, студенты не имеют багажа знаний о культуре и истории Китая, как следствие – изучение китайского языка как иностранного зачастую не накладывается на уже существующий пласт информации, а требует отдельного формирования такого пласта, чего не предполагает университетская учебная программа, располагающая ограниченным количеством часов на изучение дисциплин; отсутствие у учащихся мотивации к самообразованию; отсутствие плановых стажировок в Китае; недостаточная обеспеченность вузов профильной синологической, а также востоковедческой литературой и т.д.

Специалисты, работающие в области обучения китайскому языку, также лишены единой унифицированной шкалы измерения степени сформированности компетенций владения китайским, которая могла бы четко регламентировать постановку целей и разработку содержания обучения, выбор средств и методов обучения как на уровне школ, так и на уровне вузов. Как следствие, с точки зрения Т.Л. Гурулевой, невозможно говорить о наличии преемственности школьного и вузовского обучения китайскому как иностранному, что осложняет работу над созданием контрольных измерительных материалов единого образца, которые могли бы использоваться для Государственной итоговой аттестации [52, с. 3]

Разработанная китайскими специалистами уровневая система компетенций владения китайским языком имеет длительную историю своего становления и на данный момент переживает очередной виток реорганизации.

Так, в 2020 году Канцелярией по распространению китайского языка «Ханьбань» было официально объявлено о планах по реформированию международного экзамена на уровень владения китайским языком HSK (汉语水平考试), что повлекло за собой обновление содержания дескрипторов. Отметим, что с момента создания проекта данного экзамена в 1984 году по нынешний день, экзамен претерпел ряд структурных изменений, которые можно отследить в таблице 1.4 (см. Приложение Б).

При этом, следует отметить, что уровневая система владения китайским языком не имеет прямой связи с экзаменом HSK (равно как и с экзаменами YCT, VCT, HSKK и др.), который представляет собой лишь ориентированный на международное образовательное пространство инструмент измерения уровней компетенции владения китайским как иностранным, помогающий установить соответствие знаний, умений и навыков индивида с определенным уровнем владения языком [52, с. 4].

Таким образом, ситуация отсутствия уровневой системы компетенций, сложившаяся в отечественной методике преподавания китайского языка как иностранного, затрудняет прогнозирование конечных результатов обучения китайскому языку и уровня овладения им в рамках подготовки будущих учителей китайского языка, а также затрудняет формирование профессиональных компетенций будущего специалиста, в основе которых лежит владение китайским языком (в том числе – социокультурной) [52, с. 10].

В силу того, что социокультурная компетенция зачастую рассматривается в качестве компонента коммуникативной компетенции, то по аналогии с последней может быть охарактеризованной посредством уровней владения иностранным языком. Необходимость дескрипции уровней владения китайским языком как иностранным и разработки содержания обучения для каждого из них стала очевидной по мере интеграции и реорганизации экзамена HSK, о котором мы говорили выше.

Так, в 2006 году Государственной канцелярией КНР по

распространению китайского языка за рубежом (Ханьбань) была предпринята первая попытка создания такого документа [52, с. 44]. Компонентный состав компетенции владения китайским включал в себя 4 элемента (устная перцептивная компетенция, устная рецептивная компетенция, письменная перцептивная компетенция, письменная рецептивная компетенция) и 5 уровней (см. Таблица 1.5), которые не вполне могут быть соотнесены как с 11 уровнями старой версии экзамена, так и с 6 уровнями новой.

Таблица 1.5 – Уровни владения китайским языком: общая шкала (2007 год)

Уровни	Описание компетенции уровня владения языком
1	2
1-й уровень 一级	Может в основном понимать простой и очень ограниченный языковой материал о себе и повседневной жизни. Может при помощи языка жестов и других приемов, используя очень ограниченное количество простой лексики, представиться или общаться с другими лицами.
2-й уровень 二级	Может в основном понимать знакомый простой языковой материал о себе или повседневной жизни. Может общаться на эти темы при помощи довольно простых способов, может представиться или в общих чертах представить других, иногда прибегая к помощи языка жестов или других приемов.
3-й уровень 三级	Может понимать основной языковой материал, касающийся повседневной жизни и работы, а также материал, встречающийся в обычной коммуникативной ситуации. Может общаться с собеседниками, обмениваться мнениями на знакомые темы, может делать простое описание ситуация в рамках этих тем.
4-й уровень 四级	Может понимать ясный и знакомый по содержанию языковой материал, встречающийся в обычных ситуациях социального взаимодействия или в рабочих, учебных и др. ситуациях, может выделять главное, понимать детали. Может общаться на знакомые темы, высказываться в основном ясно и связно, умеет использовать основные коммуникативные стратегии. Может описать свой опыт, выразить свою точку зрения, привести простые доводы или пояснения.
5-й уровень 五级	Может понимать повседневный языковой материал в различных ситуациях и сферах (включая собственную профессиональную сферу), способен выделять главное, осуществлять обобщение и анализ. Может, используя многочисленные коммуникативные стратегии, довольно свободно принимать участие в беседах на различные темы, в том числе, обмениваться мнениями и участвовать в обсуждении по общим профессиональным вопросам, выражать свои взгляды и отношение, осуществлять пояснение различных точек зрения, строить связное высказывание, в основном соответствующее ситуации.

Вследствие реорганизации описанной выше уровневой системы владения китайским как иностранным, в 2009 году была опубликована «Международная программа по обучению китайскому языку» (国际汉语教学通用课堂大纲), в которой были предложены 4 новых компонента коммуникативной компетенции китайского языка как иностранного (языковые знания, речевые умения, стратегии и культурная компетенция), а также 5 уровней владения оной, в чем прослеживалась преемственность относительно дескрипторов уровневой системы 2007 года.

Очевидным недостатком этой версии все еще являлось отсутствие четкой корреляции между предлагаемыми дескриптором уровнями и шестиуровневой системой самого экзамена, новая структура которого была уже обнародована. Так что в 2013 году был создан коллектив по переработке «Международной программы обучения китайскому», итогом работы которого стало появление в 2014 году новой, шестиуровневой, программы.

Появление данной программы описания уровней владения китайским языком сделало возможным соотнесение данного документа с Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком, уровнями владения русским языком как иностранным и другим международно признанными системами уровней владения иностранным языком, разработанными на основе оценки уровня коммуникативной компетенции [52, с. 49].

Однако, проведенный сопоставительный анализ лингводидактических понятий китайской методики преподавания и русскоязычных аналогов терминов показал, что понимание китайскими методистами сходных явлений зачастую более широко сформулировано, чем это свойственно большей части отечественных и западных источников, также китайскую лингводидактику отличает большее количество синонимических единиц для идентичных по функционалу понятий.

Говоря о содержании компетенции владения китайским языком, которое

предлагается китайскими методистами, Т.Л. Гурулева демонстрирует нам внутреннюю структуру коммуникативной компетенции (см. Таблицу 1.6), включающую пять основных компонентов.

Таблица 1.6 – Компонентный состав коммуникативной компетенции китайского языка (Т.Л. Гурулева)

Компоненты (субкомпетенции) в структуре коммуникативной компетенции китайского языка	Содержание компонентов
1	2
Языковые знания	знание фонетики, иероглифики и лексики, грамматики языка; функциональное использование языковых средств; тематика коммуникации; дискурс (дискурсивный компонент).
Речевые умения	умения в различных видах речевой деятельности: – говорении; – чтении; – аудировании; – письме
Стратегии	эмоциональные стратегии; учебные стратегии; коммуникативные стратегии; ресурсные стратегии; межпредметные стратегии
Культурная компетенция	культурные знания; осмысление культуры; межкультурная компетенция; международный кругозор

Из содержания данной таблицы следует, что понимание культурной компетенции, которую китайские методисты относят к компонентам владения китайским языком, шире содержания исследуемой нами социокультурной компетенции и того подхода, который зачастую предлагают в отношении данной компетенции в научно-методической среде, однако во многом с ней перекликается.

В частности, такой компонент содержания культурной компетенции как культурные знания традиционно входит в структуру моделей социокультурной компетенции, которые предлагаются отечественными и

западными учеными, а также соотносится с содержанием социолингвистической компетенции, упоминаемой в общеевропейской модели коммуникативной компетенции. В то же время такой компонент как осмысление культуры больше относится к области философского знания и практически не входит в содержание отечественных и западных моделей социокультурной компетенции.

В свою очередь, включение в состав структуры культурной компетенции межкультурной компетенции также расходится с представлением отечественных и западных исследователей, среди которых, заметим, нет единства относительно того следует ли считать межкультурную компетенцию компонентом более глобального образования, коммуникативной компетенции, или же рассматривать отдельно [52, с. 53].

Новаторским элементом в подходе китайских исследователей можно считать включение в состав их аналога социокультурной компетенции – культурной компетенции – такого компонента как международный кругозор, под которым предлагается понимание таких процессов и явлений как глобализация, мультикультурализм, знание современной ситуации, истории, культуры и традиций разных стран, умение критически воспринимать эти элементы, а также объяснять с разных точек зрения, осознавая себя гражданином мира [52, с. 54].

Изучив содержание дескрипторов международного стандарта на уровень владения китайским языком [244], мы выявили следующие компоненты, формирующие с точки зрения китайских методистов содержание культурной компетенции: культурные знания (аналог социокультурной компетенции), межкультурная компетенция, осмысление культуры и международный кругозор (аналоги последних двух компонентов в европейской и российской методике обучения иностранным языкам отсутствуют).

Стандартом выделяются 6 уровней владения китайским языком как иностранным, которые соответствуют трем уровням владения, характерным

для международных образовательных стандартов: начальный (1–2 уровень), средний (3–4 уровень) и высокий (5–6 уровень). В таблице 1.7 (см. Приложение В) мы приводим данные о том, как описано содержание социокультурной компетенции от уровня к уровню с точки зрения проанализированного нами стандарта. Исходя из данных таблицы, мы видим, что речь идет о планомерном накоплении социокультурных знаний, которые от поверхностных и достаточно узконаправленных переходят в глубокие и разноплановые.

Выделяя уровни сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в данном исследовании, мы пришли к выводу о том, что несмотря на целесообразность создания системы уровней сформированности исследуемого нами явления с описанием содержания каждого уровня, мы не можем говорить о том, что она будет абсолютной. Это обусловлено взаимовлиянием уровней (более низкие влияют на развитие последующих), и, как следствие, ведет к относительности выстраиваемой системы – студенты могут находиться на промежуточных стадиях сформированности предлагаемых нами уровней.

На основе данных анализа научно-педагогической и методической литературы, нами были выделены три уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка: высокий, средний и низкий. Содержание уровней сформированности социокультурной компетенции (СКК) представлено нами в таблице 1.8 (см. Приложение Г) исходя из изложенных нами выше критериев и их показателей. Факт наличия положительной динамики, связанный с продвижением от более низких уровней к более высоким, может быть достаточным основанием для утверждения эффективности процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.

Далее перейдем к описанию проведенного нами в рамках данного исследования эксперимента по формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, проводившегося на базе трех

образовательных организаций:

1. Государственное образовательное учреждение высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет» (сокращенно – ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»);

2. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (сокращенно – ФГБОУ ВО «ТГПУ»);

3. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (сокращенно – ФГБОУ ВО «БГПУ»).

Проведенный нами эксперимент длился 4 года с сентября 2017 года по июнь 2021 года и в нем можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Студенты, ставшие участниками данного эксперимента, начали свое обучение в 2017 году, а в 2021 году стали выпускниками.

В ходе подготовительного этапа (сентябрь 2017 года – июнь 2018 года) было выявлено состояние проблемы исследования, сформулированы научный аппарат и гипотеза исследования, изучены теоретические сведения, касающиеся сущности и процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка, вследствие чего было выведено авторское понятие «социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка», а также выделена ее структура; уточнены содержание и цели процесса формирования исследуемой нами компетенции в ходе подготовки будущих учителей китайского. Проведенное исследование обусловило необходимость обоснования и разработки критериально-диагностической базы для изучения уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка с целью проведения диагностики, исследуемой нами компетенции.

На основном этапе (2018 – 2020 гг.) нами был реализован педагогический эксперимент, в которых входили констатирующий этап

(сентябрь 2018 г.) и формирующий этап (сентябрь 2018 года – июнь 2020 года). Констатирующий этап заключался в проведении первичной диагностики с применением разработанного нами критериально-диагностического аппарата для выявления исходного уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, а также выявлении недочетов в текущей организации процесса формирования исследуемой нами компетенции. На формирующем этапе педагогического эксперимента мы применили на практике комплекс сформулированных нами педагогических условий, направленных на формирование социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, после чего провели повторную диагностику.

На заключительном этапе (июль 2020 года – июнь 2021 года) мы обобщили данные констатирующего и формирующего этапа эксперимента по формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе их профессиональной подготовки. Посредством методов математической статистики нами были выявлены тенденции изменения показателей уровня сформированности социокультурной компетенции, а также доказана их статистическая значимость, что нашло отражение в тексте исследования и позволило оценить правильность выдвинутой на подготовительном этапе гипотезы.

В данном параграфе представлены содержание и результаты констатирующего этапа проведенного нами педагогического эксперимента по формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, что требует дать характеристику участников данного эксперимента.

В целях диагностики реального уровня сформированности социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы, включающие студентов очной формы обучения из вышеназванных образовательных организаций по следующим направлениям подготовки: 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык

(английский)» (ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»); 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)» (ФГБОУ ВО «ТГПУ»), 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык. Китайский язык» (ФГБОУ ВО «БГПУ»). Общая выборочная совокупность участников эксперимента составила 103 человека.

Возможность привлечения к эксперименту студентов вышеуказанных профилей обоснована за счет анализа содержания ГОС ВО ЛНР и ФГОС ВО РФ по направлениям подготовки 45.03.01 «Филология» [48; 125], 45.03.02 «Лингвистика» [49; 126], 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [124], в которых мы видим следующее:

– все эти образовательные стандарты предусматривают подготовку студентов к решению задач профессиональной педагогической деятельности;

– все эти стандарты предусматривают наличие у студентов педагогической практики (учебной, производственной) в рамках учебного плана;

– в перечне компетенций, формируемых в ходе обучения по данным направлениям подготовки, есть общепрофессиональные компетенции, связанные с педагогической деятельностью: ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3 и ОПК-5 в образовательном стандарте направления подготовки 45.03.01 «Филология» [48; 125]; ОПК-2 в образовательном стандарте направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» [49; 126]; ОПК-1 – ОПК-8 в образовательном стандарте направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [124];

– содержание социокультурной компетенции также прописано в образовательных стандартах всех выбранных нами направлений подготовки, в блоках общих и универсальных компетенций: ОК-5 и ОК-6 (ГОС ВО ЛНР [48; 49]) и УК-4 и УК-5 (ФГОС ВО РФ [124; 125; 126]).

Кроме того, учебные планы выбранных нами профилей подготовки

(«Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)»; «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)»; «Английский язык. Китайский язык») и рабочие программы, реализуемых в их рамках дисциплин, во многом идентичны, что обеспечило чистоту проведения нашего эксперимента и валидность полученных в результате исследования данных.

На основе сходства программ подготовки, а также с учетом специфики преподавания китайского языка как иностранного, которое происходит в подгруппах, деление участников эксперимента на контрольную и экспериментальную группы в каждой из образовательных организаций произошло следующим образом: в каждой из вовлеченных в эксперимент академических групп направлений подготовки 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)»; 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык. Китайский язык» одна подгруппа стала экспериментальной, а вторая – контрольной.

Таким образом из 103 участников 49 студентов вошли в экспериментальную группу (ЭГ), из которой 23 студента направления подготовки 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)»; 12 студентов направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)»; 14 студентов 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык. Китайский язык».

В свою очередь, в контрольную группу (КГ) вошло 54 студента: 22 из них являлись студентами направления подготовки 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)»; 15 – направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)»;

17 студентов 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык. Китайский язык».

Констатирующий этап педагогического эксперимента проводился нами в начале сентября 2018 года и заключался в диагностике уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по мотивационному, когнитивному и поведенческому критерию.

Для диагностики показателей мотивационного критерия нами были применены такие методики как:

– адаптированная методика «Оценка мотивации к изучению китайского языка», разработанная на основе методики О.А. Минеевой и М.С. Ляшенко [112], переработавших для оценки мотивации к изучению иностранного языка материалы теста Р. Гарднера (Attitude/Motivation Test Battery) [221]; в адаптированную методику входит 26 вопросов (см. Приложение Д), разделяемых на три блока: диагностика наличия интереса к иностранным языкам и отношение к изучению китайского языка; диагностика наличия связи с интересом к культуре языка, желанием общаться с носителями китайского языка; диагностика практических причин изучения китайского;

– адаптированный опросник на изучение мотивов учебной деятельности студентов, предложенных А.А. Реаном и В.А. Якуниным [152], в который включены 16 мотивов учебной деятельности, из которых предлагается выбрать 5 наиболее значимых для студента (см. Приложение Д).

Результаты экспериментальной работы по изучению уровня сформированности социокультурной компетенции по мотивационному критерию представлены на рисунке 1.2.

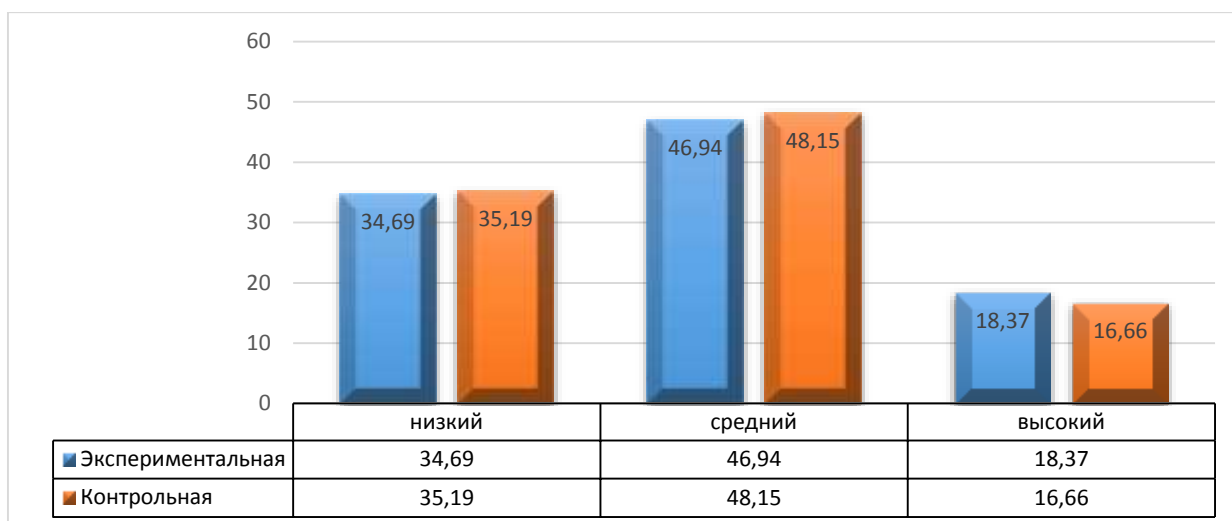


Рисунок 1.2 – Уровни сформированности социокультурной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп по мотивационному критерию на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Мы видим, что результаты обеих групп мало различаются, что подтверждается расчетным значением показателя хи-квадрат. Расчетное значение составило 0,05, что значительно ниже критического значения $\chi_{0,05}^2 = 5,99$, т.е. контрольная и экспериментальная группы на констатирующем этапе эксперимента статистически неразличимы на уровне значимости $\alpha = 0,05$. Мы видим, что имеет место превалирование среднего и низкого уровней в обеих группах.

Так, качественный анализ результатов применения выбранных нами методик для диагностики мотивационного критерия сформированности социокультурной компетенции выявил, что как в ЭГ, так и в КГ у студентов преобладает инструментальная направленность мотивации (ЭК – около 67%; КГ – около 65%) к изучению китайского языка как иностранного, подразумевающая направленность на расширение круга знакомств, прикладное применение языка для восприятия данных, на фоне недостаточной сформированности интереса к изучению иностранных языков в целом (ЭК – около 26%; КГ – около 25%) и интегративной мотивации (ЭК – около 8%; КГ – около 10%), что свидетельствует об отсутствии ценностного отношения

к китайской лингвокультуре, на фоне стремления к обретению именно языковых познаний, но не культурных. Тенденцию к разделению языка и культуры, который он воплощает, мы также можем отследить, видя, что в ответах респондентов не слишком выражен интерес к пониманию культуры Китая и специфике взаимодействия с носителями китайского языка, что также говорит о недостаточном уровне сформированности социокультурной компетенции.

Анализируя ответы о ведущих мотивах учебной деятельности, мы отметили, что из 16 предложенных как в ЭГ, так и в КГ таковыми стали следующие мотивы: «Добиться одобрения родителей и окружающих» (ЭГ – около 65%; КГ – около 71%), «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» (ЭГ – около 72%; КГ – около 64%), «Быть примером для сокурсников» (ЭГ – около 52%; КГ – около 53%), «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (ЭГ – около 86%; КГ – около 83%). Они отражают тенденцию к низкому уровню мотивации к учебной деятельности, не связанной с наличием внешних стимулов. Лишь некоторые студенты выбрали в качестве ведущих такие мотивы как «Приобрести глубокие и прочные знания» (ЭГ – около 18%; КГ – около 16%), «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (ЭГ – около 23%; КГ – около 25%), «Успешно продолжить обучение на последующих курсах» (ЭГ – около 35%; КГ – около 31%). При этом можно отметить популярность такого мотива как «Стать высококвалифицированным специалистом» (ЭГ – около 78%; КГ – около 76%), однако данная тенденция не может считаться показательной, так как в совокупности с мотивами, относящимися к низкому и среднему уровню мотивации его принадлежность к категории мотивов высокого уровня нивелируется.

Для анализа уровня сформированности социокультурной компетенции по когнитивному критерию нами применялись такие методики:

– авторский тест на уровень социокультурных знаний (см. Приложение Е), включающий вопросы, связанные с китайской

лингвокультуры, реалиями и социокультурными знаниями о Китае в разных областях;

– адаптация методики Н.В. Шилиной [208] по самооценке коммуникативных трудностей и уровня сформированности социокультурной компетенции (см. Приложение Е), которая посвящена диагностике трудностей, возникающих при общении на иностранном языке; сопоставлению планируемого и фактического уровня сформированности социокультурной компетенции в форме самодиагностики; ответам на открытые вопросы, связанные с опциями по актуализации социокультурной компетенции будущих специалистов;

– продукты учебной деятельности студентов (контрольные работы, тестовые задания, эссе, ответы на практических занятиях, переводы и др.).

Результаты констатирующего этапа эксперимента по когнитивному критерию также указывают на недостаточную сформированность социокультурной компетенции у студентов обеих групп (рис. 1.3).

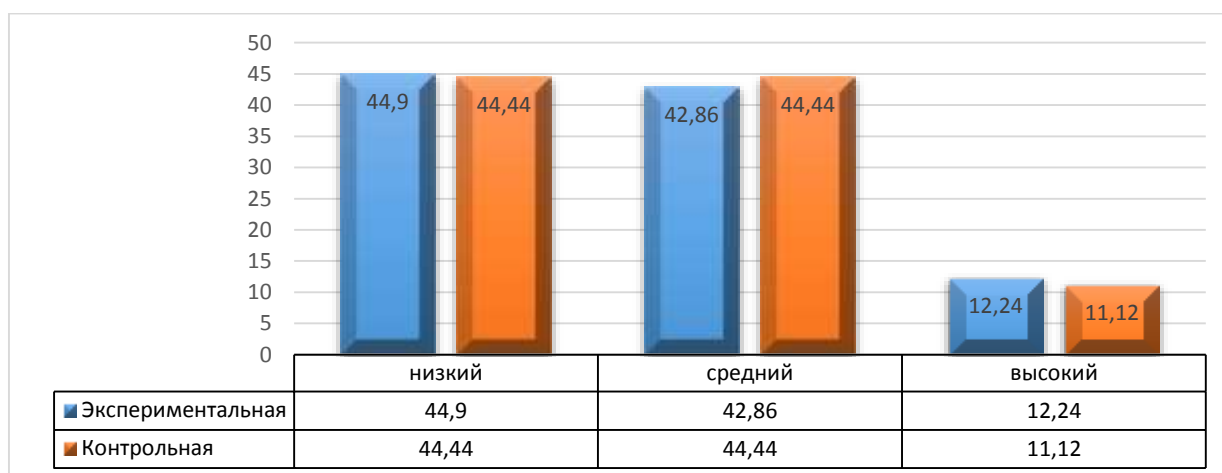


Рисунок 1.3 – Уровни сформированности социокультурной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп по когнитивному критерию на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Мы видим, что почти половина студентов в обеих группах (44,9 % в ЭГ и 42,6 % в КГ) находятся на низком уровне сформированности

социокультурной компетенции. Однородность обеих выборок по результатам оценки уровня когнитивного критерия подтверждается оценкой критерия хи-квадрат, равной $0,04 < 5,99 (\chi_{0,05}^2)$.

Качественный анализ результатов применения выбранных нами методик для диагностики когнитивного критерия сформированности социокультурной компетенции, в свою очередь выявил, что на констатирующем этапе у студентов ЭГ и КГ нет системных и комплексных социокультурных и социоисторических знаний о китайской лингвокультуре. Об этом свидетельствует преобладание итоговых баллов низкого (ЭГ – около 45%; КГ – около 44%) и среднего уровня (ЭГ – около 43%; КГ – около 44%) по итогам прохождения теста на уровень социокультурных знаний о китайской лингвокультуре. В ответах студентов на вопросы, касающиеся межличностного и социокультурного взаимодействия прослеживается преобладающее влияние родной лингвокультуры, а также западных лингвокультур (в частности – английской/американской).

Практически все респонденты на момент прохождения диагностики изучают китайский как иностранный в течение одного года, никто не был в Китае, но некоторые студенты обеих групп (14,28% в ЭГ, 14,8% – в КГ) общаются с китайцами в сети Интернет. Эти факты свидетельствуют об ограниченной языковой практике студентов и недостаточном уровне коммуникативного и социокультурного взаимодействия с носителями китайской лингвокультуры, что важно учитывать, анализируя их ответы о трудностях в коммуникации с китайцами.

Так, наибольшее количество трудностей у студентов обеих групп вызывает понимание носителей языка (около 84% в ЭГ, около 82% – в КГ), а также поиск лексических эквивалентов (около 75% в ЭГ, около 78% – в КГ) и грамматическое оформление своих высказываний (около 71% в ЭГ, около 68% – в КГ). Это обуславливается тем, что навыки аудирования и лексический запас по итогам первого года обучения находятся в рамках начального уровня,

который не является достаточным для продуктивной коммуникации. Значительно реже отмечают трудности, связанные с недостаточным знанием этикета (около 12% в ЭГ, около 13% – в КГ) и трудности межличностного характера (около 14% в ЭГ, около 13% – в КГ), что напрямую связано с недостатком общения с носителями китайского языка у большей части респондентов.

Результаты самооценки уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции отражают следующую тенденцию: в ответах студентов преобладает мнение об отсутствии и низком уровне сформированности у них большей части компонентов (около 71% в ЭГ, около 72% – в КГ), в то время как отметки о требуемом уровне социокультурных знаний будущего учителя китайского языка по всем представленным в методике показателям были представлены высоким уровнем и очень высоким уровнем (около 81% в ЭГ, около 88% – в КГ). Таким образом, студенты обеих групп в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента самостоятельно осознают недостаточность их когнитивной подготовки для эффективной профессиональной деятельности на момент диагностики, подчеркивая отсутствие требуемых знаний и умений.

Говоря о результате анализа продуктов учебной деятельности студентов ЭГ и КГ, можно отметить общую тенденцию к сложности декодирования ими реалий и правильного применения специфической лингвострановедческой лексики, равно как и достаточно слабое владение лексическим материалом такого плана, в целом. При анализе эссе на китайском мы отмечаем тенденцию к переносу грамматических конструкций родного языка в текст на китайском, равно как и неумение корректно подобрать лексические единицы, стремление к калькированию русской речи средствами китайского языка. При переводе текстов с китайского на русский наблюдаются трудности с декодированием реалий и имен собственных, характерных для китайской лингвокультуры, социокультурные речевые клише также не вполне корректно считываются студентами. Ответы на практических занятиях показывают, что у студентов

преобладает поверхностное понимание материала, не связанное с системой глубоких социокультурных знаний о стране изучаемого языка, также видны пробелы в знаниях о собственной лингвокультуре и ее особенностях. Уровень успеваемости в ЭГ и КГ по итогам выполнения контрольных и тестовых работ достаточно схож: высокий уровень успеваемости (80–100% правильных ответов) отмечен у 6 студентов в ЭГ и КГ (12,24% и 11,12 % соответственно); средний уровень (60–79% правильных ответов) – у 21 студента ЭГ (42,86%) и 24 студентов КГ (44,44%), низкий уровень (меньше 59% правильных ответов) – у 22 студентов ЭГ (44,9%) и 24 студентов КГ (44,44%). Все это позволяет говорить о том, что на момент констатирующего этапа эксперимента, когнитивный критерий в обеих группах сформирован недостаточно.

Анализ показателей поведенческого критерия социокультурной компетенции нами проводился посредством применения таких методик как:

– адаптированный экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [175] (см. Приложение Ж), который позволяет исследовать такие аспекты как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Опросник построен на 22 утверждениях, выявляющих отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), а также свойственные индивиду коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству);

– опросник на оценку уровня эмпатии (см. Приложение Ж), составленный И.М. Юсуповым и представленный в работе Е.И. Рогова [155], состоит из 36 утверждений и направлен на уровень выявления эмпатийных тенденций, варьирующихся от очень высокого и очень низкого, соответственно, и демонстрирующих как именно человек ведет себя во взаимодействии с окружающими, насколько легко вовлекается в коммуникацию и насколько четко считывает коммуникативные интенции, подтексты;

– опросник «Стратегии поведения в межкультурном конфликте» авторства А.А. Бахтиной (см. Приложение Ж), включающий 33 утверждения, релевантность которых требуется оценить, исходя из того насколько предлагаемые варианты поведения свойственны респонденту в момент межкультурного конфликта. Данная методика позволяет выявить какая из стратегий («Сотрудничество», «Обучение нормам», «Доминирование», «Уход», «Поиск третьей стороны», «Уступки», «Выражение негативных эмоций») является для респондента ведущей в конфликтных ситуациях.

Анализ уровня сформированности социокультурной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп по поведенческому критерию на констатирующем этапе эксперимента представлен на рисунке 1.4.

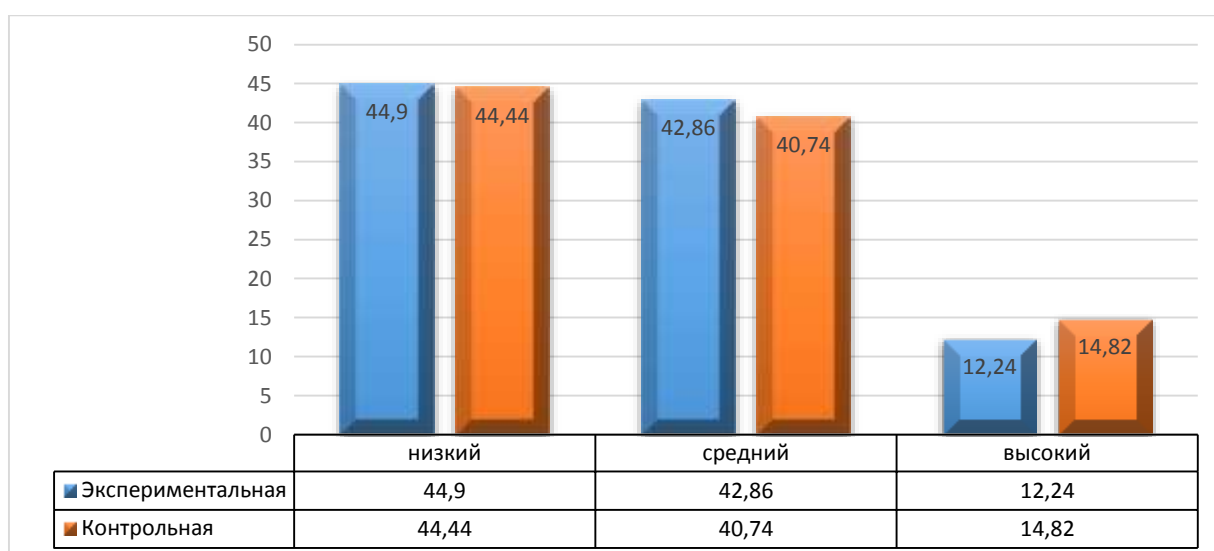


Рисунок 1.4 – Уровни сформированности социокультурной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп по поведенческому критерию на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Мы видим, что результаты обеих групп оказались схожи между собой – более 80 % респондентов оказались на среднем и низком уровне сформированности. Выводы об одинаковых исходных условиях в обеих группах подтверждаются расчетным значением хи-квадрата, равного

$$0,15 < 5,99 (\chi_{0,05}^2).$$

Констатирующий этап эксперимента выявил преобладание студентов с низким (около 35% в ЭГ, около 38% в КГ) и средним уровнем (около 42% в ЭГ, около 41% в КГ) толерантности, при этом даже у студентов со средним и высоким уровнем преобладают высокие показатели по субшкале «Толерантность как черта личности», в то время как показатели субшкал «Социальная толерантность» и «Этническая толерантность» ниже.

Говоря об уровне эмпатии у студентов ЭГ и КГ, мы также сталкиваемся с преобладанием низкого (около 43% в ЭГ, около 44% в КГ) и среднего (около 41% в ЭГ, около 39% в КГ) уровня эмпатии, что говорит о том, что эмпатийные тенденции у участников эксперимента недостаточно развиты, также, как и умение считывать невербальные сигналы в процессе межличностной коммуникации.

Особенно ярко низкие показатели видны в контексте выбора стратегий поведения в межкультурных конфликтах: большая часть студентов ЭГ и КГ выбрали такие стратегии как «Уход» (около 24% в ЭГ, около 28% в КГ), «Поиск третьей стороны» (около 36% в ЭГ, около 31% в КГ), «Уступки» (около 21% в ЭГ, около 19% в КГ). Среди студентов, чей уровень сформированности социокультурной компетенции на констатирующем этапе эксперимента может быть отнесен к высокому преобладает применение стратегии «Обучение нормам» (около 13% в ЭГ, около 14% в КГ), которая подразумевает господство модели поведения большинства над отдельными представителями инокультурного пространства. Стратегии «Сотрудничества» и «Доминирования» не представлены в ответах респондентов, при этом есть несколько сторонников стратегии «Выражение негативных эмоций» (около 6% в ЭГ, около 8% в КГ).

Обобщая полученные данные констатирующего этапа эксперимента (рис. 1.5), мы можем заключить, что порядка 41 – 42 % студентов в обеих группах находятся на низком уровне сформированности социокультурной

компетенции, в то время как высокий уровень в них не превышает 15 %.

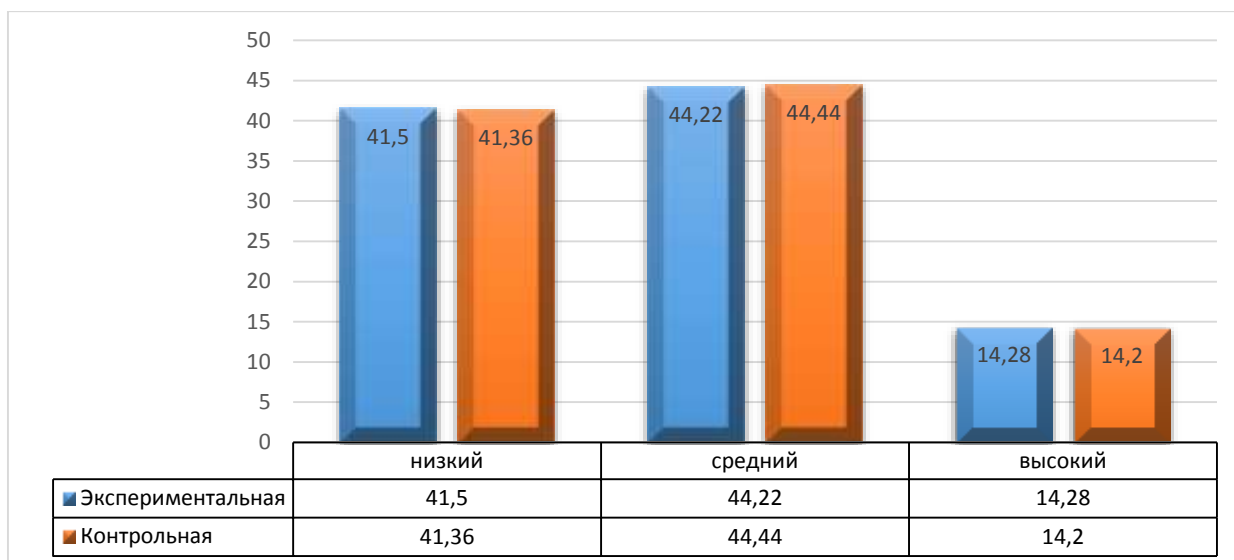


Рисунок 1.5 – Обобщенные показатели уровней сформированности социокультурной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Констатирующий этап эксперимента свидетельствует о превалировании у студентов низкого и среднего уровня сформированности социокультурной компетенции на фоне низких показателей высокого уровня, что указывает на необходимость проведения следующего, формирующего этапа педагогического эксперимента в рамках нашего научного исследования.

Таким образом, разработав критериальную базу сформированности социокультурной компетенции будущих учителей с описанием показателей и их уровней, мы можем заключить, что отобранные критерии напрямую соотносятся как со спецификой педагогической деятельности, так и с социокультурной компетенцией как новообразованием в личности будущего учителя китайского языка, позволяя анализировать как внутренние процессы (стимулы к когнитивной деятельности, саму когнитивную деятельность), так и внешние их проявления (выбор той или иной реакции, стратегии взаимодействия, выбор ракурса подачи культурно-специфического материала). Подобранные же нами методики позволили провести диагностику,

итоги которой подтверждают целесообразность внесения в процесс подготовки будущих учителей китайского языка изменений.

Выводы к первой главе

Исследование теоретических основ формирования социокультурной компетенции позволило нам сформулировать ряд выводов обобщающего характера. Толкование сущности феномена социокультурной компетенции предусматривает ее семантико-этимологический и междисциплинарный анализ с привлечением научного аппарата наук, не всегда на прямую связанных с иностранным языком и методикой его преподавания (например, философия, социология, история, политология, психология и др.).

Изучая содержание социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка мы выяснили, что процесс формирования исследуемой нами компетенции основывается на научном знании относительно особенностей процесса подготовки будущих учителей иностранных языков, эффективной организации подготовки к выполнению ими профессиональных и социальных ролей, и рассматривается как процесс построения особой системы знаний, умений, навыков в ходе профессиональной подготовки, определяющих толерантный и поликультурный характер взаимодействия и профессиональной коммуникации, предполагающий умение видеть себя не только представителем конкретной родной культуры, но и мировой культуры в целом.

Руководствуясь основными теоретическими положениями компетентностного, социокультурного, культурологического, межкультурного, коммуникативно-деятельностного, личностно-деятельностного подходов, социокультурную компетенцию будущего учителя китайского языка в своем исследовании мы трактуем как комплекс умений и навыков, включающих владение формами вербального и невербального общения в различных контекстах взаимодействия характерных для носителей

китайского и русского языков, основанный на регулярно обновляющемся комплексе знаний о культуре, истории и быте Китая и собственной страны, обеспечивающий возможность подготовки обучаемых к евразийскому диалогу культур в рамках профессиональной деятельности учителя. Нами также определена её структура, состоящая из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: мотивационно-аксиологического; когнитивно-информационного и поведенческого.

Процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в ходе профессиональной подготовки представляет собой целенаправленную, содержательно насыщенную и организационно оформленную совокупность внешних воздействий и самостоятельной работы студентов, которые направлены на формирование готовности будущего учителя к применению комплекса социокультурных знаний о Китае как стране изучаемого языка в профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации, выступая в роли медиатора русской и китайской лингвокультур.

Целью данного процесса является овладение массивом социокультурных знаний, соответствующих уровню подготовки студента, умений, навыков, а также системой эмоционально-ценностных отношений, которые впоследствии могут применяться в профессиональной деятельности и обеспечивать эффективное функционирование в качестве медиатора русской и китайской лингвокультур в контексте реального профессионального и бытового общения. Его содержание, в свою очередь, заключается в целенаправленном овладении комплексом знаний, умений, навыков и системой-эмоционально ценностных отношений, которые связаны с овладением кодом лингвокультур Китая и России, требующимся для успешной коммуникации с позиции культурных универсалий, выступающих в роли системы координат, и для осуществления профессионально-педагогической и методической деятельности.

Он проходит в три этапа: мотивационно-адаптационный,

корректирующе-стабилизирующий и рефлексивно-закрепляющий.

Основой для разработки критериев, определения показателей и выделения уровней сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка послужили общие требования к формированию критериально-диагностической базы исследования, содержание и структура его основного понятия, позволившие нам выделить следующие критерии: мотивационный, когнитивный и поведенческий. Каждый из выделенных нами критериев обладает собственными показателями и входит в описание уровней сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, которые определяются в данном исследовании как низкий, средний и высокий.

В целях проведения диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка нами был сформирован диагностический комплекс, представленный совокупностью следующих психолого-педагогических методик: адаптированная методика «Оценка мотивации к изучению китайского языка» (по методике О.А. Минеевой и М.С. Ляшенко); адаптированный опросник А.А. Реана, В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»; авторский тест на уровень социокультурных знаний о китайской лингвокультуре; адаптированная методика Н.В. Шилиной «Самооценка коммуникативных трудностей и уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка»; опросник на уровень эмпатии (И.М. Юсупов); адаптированный экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); опросник «Стратегии поведения в межкультурном конфликте» (А.А. Бахтина).

Диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка была проведена на базе трех высших образовательных организаций: ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Томский государственный

педагогический университет», ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет». В целях осуществления диагностики уровня социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка были сформированы контрольная и экспериментальная группы, включающие студентов очной формы обучения следующих направлений подготовки: 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)»; 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык. Китайский язык». Общая выборочная совокупность участников эксперимента составила 103 человека, из числа которых 49 обучающихся вошли в экспериментальную группу (ЭГ), а 54 – в контрольную (КГ).

В ходе констатирующего этапа эксперимента было установлено, что у студентов экспериментальной и контрольной групп незначительные показатели высокого уровня (не более 15%) сформированности социокультурной компетенции на фоне преобладания низкого и среднего уровня (41 – 42%) выраженности показателей сформированности социокультурной компетенции по всем критериям, что свидетельствует о недостаточной эффективности процесса формирования исследуемой нами компетенции у будущих учителей китайского языка в процессе их профессиональной подготовки на этапе осуществления диагностики.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента актуализировали необходимость разработки и внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка педагогических условий, направленных на активизацию формирования социокультурной компетенции у будущих специалистов, что указывает на необходимость проведения формирующего этапа педагогического эксперимента в рамках нашего научного исследования.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

2.1 Теоретическое обоснование педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки

Анализ процесса профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка подводит нас к необходимости конкретизации понятия «педагогическое условие». В философском плане категория «условие» является одной из ведущих наряду с такими как «личность», «деятельность», «материя» и т.д. Условие рассматривается как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не может [184].

Для успешного формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка необходимо определить те педагогические условия, которые будут содействовать этому процессу, и тем самым обеспечивать повышение качества их профессиональной подготовки. Еще Л.С. Выготский утверждал, что необходимо «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще “не созрели” для самостоятельного функционирования» [38, с. 55].

Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, мы должны уточнить, что нами понимается под таковыми. В научной литературе мы встречаемся с различными точками зрения.

Так, Е.Ю. Никитина полагает, что педагогические условия – это совокупность мер, направленных на повышение эффективности

педагогической деятельности [119]. Н.М. Борытко, в свою очередь, под педагогическим условием понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [27].

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [7, с.124].

Таким образом, с точки зрения И.С. Мухрова определение понятия «педагогические условия» можно сформулировать как комплекс мер, направляемых в качестве педагогических условий успешности достижения поставленных целей, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, что препятствует проникновению в их состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности [116].

При этом мы разделяем позицию В.А. Беликова, В.И. Кондруха, А.Я. Наина о невозможности сведения условий «только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления» [18].

В данном исследовании под педагогическими условиями мы понимаем комплекс мер, направленных на формирование и развитие определенных знаний, умений и навыков, мотивационно-ценностных оснований, качеств и свойств личности обучающихся посредством организации внешних и внутренних преобразований образовательного процесса.

Выделяя условия формирования социокультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка, мы имеем в виду образовательную среду, в которой это формирование происходит наиболее благоприятно.

При этом к элементам образовательной среды могут быть отнесены:

- объекты окружающей действительности;
- субъекты процесса выполнения различных видов деятельности;
- специфика процесса формирования и развития активной личности;
- средства, методы и формы организации и реализации данного процесса;
- особенности профессионального образования обучающихся.

Все перечисленные элементы подчиняются государственному образовательному стандарту.

Процесс выявления комплекса условий в обобщенном виде заключается в выполнении следующей последовательности действий:

- 1) выявление основных компонентов, причастных к достижению цели, их анализ и определение степени причастности;
- 2) выбор мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента;
- 3) упорядочение полученных условий (исключение лишних, объединение нескольких в одно и т.д.);
- 4) проверка каждого условия и всего комплекса.

В.И. Смирнов предлагает разделить все многообразие условий эффективности педагогической деятельности на объективные и субъективные [173].

Субъективные условия:

- наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятие им цели и программы деятельности;
- опыт организации и осуществления деятельности: теоретическая подготовленность, сформированность умений, практических действий и операций;
- соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта;

– эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта деятельности.

Объективные условия:

а) организационные и средовые:

– убедительная мотивировка и четкая постановка цели деятельности, рациональное планирование, организация контроля, объективная оценка;

– благоприятный нравственно-психологический климат в группе;

– соответствующие принятым нормам производственно-бытовые и санитарно-гигиенические условия деятельности;

б) ресурсные условия:

– материально-техническое обеспечение деятельности;

– информационное обеспечение деятельности;

– кадровое обеспечение деятельности: компетентные руководители и организаторы, соисполнители, исполнители [173].

В Законе ЛНР «Об образовании» от 30 сентября 2016 года [121], как и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года [122], отмечается, что стратегическим направлением государственной политики в сфере образования является гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, то есть основой которого является принцип приоритетности прав и свобод человека, принцип гуманизма-толерантности. Указанный Закон обуславливает нормативно-законодательный аспект рассматриваемого условия, и, как следствие, репрезентует важность формирования социокультурной компетенции обучаемых, которая является одним из проявлений гуманизма и толерантности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [122] также регламентирует направленность образовательного процесса на защиту и развитие этнокультурных особенностей народов, проживающих на территории Российской Федерации, которая представляет собой многонациональное государство. Тем самым, данный закон подчеркивает

важность формирования социокультурной компетенции, так как она может быть ключом к эффективному межличностному и педагогическому взаимодействию будущих специалистов. Также он предоставляет педагогическим работникам свободу в выборе форм и методов обучения, а также воспитания, что делает правомочным процесс разработки и интеграции в образовательный процесс авторских педагогических условий.

Говоря о педагогических условиях, которые могут способствовать успешному формированию исследуемой нами компетенции у будущих учителей китайского языка, следует проанализировать современное состояние образовательной системы. Е.А. Костина отмечает, что признание удовлетворения индивидуальных потребностей приоритетным направлением системы образования является свидетельством пересмотра целевых ориентиров, в том числе ориентиров высшей школы, которая по мнению исследовательницы «призвана создать качественно новую образовательную систему, способную обеспечить реальное взаимодействие специалистов в глобальном пространстве, включающем в себя конгломерат культур» [90, с. 53].

Процесс подготовки будущих учителей китайского языка, с нашей точки зрения, может быть оптимизирован за счет внедрения таких педагогических условий как:

- наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая;

- применение метода «социокультурных капсул», направленного на осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной культуры и культуры Китая;

- создание необходимой образовательной среды путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

Поясняя причины выбора сформулированных нами педагогических условий, начнем с первого – наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая. Насущная необходимость оптимизации содержания рабочих программ вызвана изменениями, которые в последние несколько лет происходили в области исследования методики преподавания китайского языка как иностранного, которые в 2020 – 2021 гг. вылились в создание нового стандарта уровней владения китайским как иностранным [244].

Анализируя обнародованный в 2021 году новый стандарт уровней владения китайским языком, Т.Л. Гурулева отметила, что китайские специалисты переосмыслили содержание коммуникативной компетенции [110, с. 12], к структуре которой традиционно относится социокультурная компетенция. Помимо описания количественных критериев владения китайским языком, требующих освоения тем и коммуникативных задач, а также речевых умений (аудирования, говорения, чтения, письма, перевода), китайские методисты включили в структуру компетенции такие компоненты как коммуникативные стратегии, знания о культуре Китая, международный кругозор и межкультурная компетенция [244].

Изменения в структуре стандарта владения китайским резонно ведут к необходимости пересмотра подхода к организации образовательного процесса по подготовке всех специалистов, изучающих китайский язык как иностранный, а главное – пересмотреть процесс подготовки будущих учителей данного языка. Это делает актуальной предложенную Т.Л. Гурулевой модель соизучения языка и культуры [53, с. 107.], суть которой Н.В. Ли, С.Б. Син и Н.В. Гурьян формулируют, описывая как «изучение и понимание национального склада мышления, мировидения и мирооценки народа, воплощенных, в первую очередь, в лексико-фразеологическом строе языка (т.е. постижение культурной картины мира, отраженной в языковой

картине), а также других аспектах языка (грамматике, дискурсе и т.д.)» [110, с. 14]. Таким образом, эта модель продолжает выдвинутый В.В. Сафоновой тезис о междисциплинарном характере социокультурной компетенции.

Все вышеизложенное подтверждает необходимость преобразования содержания рабочих программ профильных дисциплин, наполнение их информационного содержания темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая в целях формирования социокультурной компетенции обучаемых.

Е.А. Костина отмечает, что для обеспечения адекватной подготовки выпускников, способных к продуктивному общению, необходимо изменить целенаправленность обучения: заменить цель формирования и развития навыков и умений, необходимых для преимущественно учебной коммуникации с ориентацией на процесс – образцовую учебную речь на иностранном языке, – на цель, заключающуюся в подготовке к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере с ориентацией на результат такого общения [90, с. 54].

Изучение иностранного языка, по мнению Л.Н. Полушиной, предполагает овладение учащимися не только лексикой, но и усвоение колоссальной иноязычной информации, необходимой для адекватного общения и взаимодействия [144]. Она рассматривает социокультурный компонент в двух ракурсах: общественные традиции (занятия, отдых, жизненный уровень, состав населения, структура общества, политические группы, социальные планы, здоровье, политика, религия); социальные ритуалы (язык невербального общения, этикет, культура питания).

П.В. Сысоев обозначает свои позиции в отношении характера культуры и содержания обучения социокультурному компоненту иностранного языка [183] следующим образом формулируя их перечень и содержание: 1) национальная ментальность (праздники, традиции, система ценностей, нравы, обычаи, этикет; знания ситуативного поведения, отношения в

обществе); 2) национальное достояние (факты из истории; географические сведения; достопримечательности; литература; наука; образование); 3) социокоммуникация (язык невербального общения; социолингвистический компонент (ситуативное использование языка); безэквивалентная лексика).

Социокультурный компонент является обязательным условием социокультурного подхода в обучении (В.В. Сафонова), под которым подразумевается культуроведческий подход, ориентируемый на социальную педагогическую ориентацию при обучении языку в «духе мира, в контексте диалога культур» [165]. Положения социокультурного подхода переплетаются с положениями социокультурного образования в формировании бикультурной и поликультурной компетенций, в осознании будущими специалистами своей роли в качестве участников межкультурной коммуникации, которое должно вызвать потребность в постоянном повышении уровня социокультурной компетенции.

Содержание обучения при формировании социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка базируется на более активном включении в лекционные и практические занятия аутентичных иноязычных страноведческих материалов, предполагает использование аутентичных текстов, аудио- и видеозаписей на китайском языке, дополняющих учебные материалы по изучаемым профильным дисциплинам. Основной целью изучения социокультурной информации является ознакомление обучаемых не только с историей, географией, искусством, но и образом жизни народа, с более полной картиной общественных традиций и устоев через призму китайской лингвокультуры.

При этом, исходя из того, что сущность социокультурной компетенции заключается в междисциплинарном характере, а один из основных принципов социокультурного образования заключается в опоре на междисциплинарные культуроведческие знания обучаемых [90, с. 63], мы считаем важным привнесение такого рода знаний в содержание профильных дисциплин.

Важной частью данного педагогического условия является создание

мотивационно-ценностных оснований для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая у будущих учителей китайского языка, то есть информационное содержание профильных дисциплин должно обогащаться такими темами социокультурной направленности, которые могут найти отклик у будущего специалиста.

Формирование социокультурной компетенции направлено на то, чтобы дать обучаемому ключи к построению эффективного взаимодействия с носителями иной культуры в современных реалиях. Этим обуславливается предпочтительность сочетания в образовательном процессе информации страноведческого и социоисторического характера, относящейся к разным периодам истории Китая с особым акцентом на текущем периоде времени и характерных особенностях уклада жизни в сегодняшнем Китае. При этом адекватное и объективное понимание современного положения вещей невозможно без базы социокультурных знаний о всем периоде существования Китая, а также без понимания основных исторических и социально-политических процессов, трансформировавших культурное пространство страны, а также язык.

С нашей точки зрения, информационное содержание профильных дисциплин должно соответствовать критериям отбора материалов для формирования социокультурной компетенции, а также учитывать запрос студентов как будущих учителей китайского языка, желающих в полной мере овладеть изучаемым языком для осуществления профессионального взаимодействия и деятельности по обучению китайскому языку.

Конкретизируя вопрос о критериях отбора материалов, способствующих формированию социокультурной компетенции, мы выделяем следующий перечень:

– междисциплинарность (содержит информацию, представляющую собой синтез данных из разных областей знания: лингвистика, литературоведение, география, история, политология, философия, религиоведение, культурология и т.д.);

- тематичность (включает наглядную репрезентацию социокультурного взаимодействия или социокультурных сведений по определенной теме);
- типичность (раскрывает типовые социокультурно обусловленные паттерны взаимодействия в контексте реальной действительности);
- доступность (не содержит принципиально непонятных для студентов данных, нехватку которых никак не восполнить; соответствует уровню студентов);
- убедительность (содержит отсылки к фундаментальным и актуальным исследованиям, подкреплено фактами);
- эмоциональность (вызывает определенный эмоциональный отклик);
- новизна (содержит данные, которые не были прежде известны студенту);
- актуальность (непосредственно соотносится с современными реалиями, репрезентуя их) [55].

Вышеизложенные критерии способствуют более эффективному отбору информационного содержания профильных дисциплин, а также направлены на то, чтобы материал обладал не только требующимися для формирования социокультурной компетенции данными, но и способствовал формированию интереса студентов к его освоению. Интерес к содержанию образовательного процесса способствует формированию ценностного отношения к китайской и русской лингвокультурам у будущих учителей китайского языка, более глубокому погружению в контекст проблем межкультурного взаимодействия их носителей, а, следовательно, способствует формированию мотивационно-аксиологического и когнитивно-информационного компонента социокультурной компетенции.

Второе из предлагаемых нами педагогических условий – применение метода «социокультурных капсул», направленного на осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной культуры и культуры Китая.

Одной из приоритетных целей обучения иностранному языку на современном этапе является развитие иноязычной социокультурной компетенции, в состав которой наряду со знаниями о реалиях иноязычной культуры, входят умения идентифицировать явления иноязычной культуры и сравнивать их с подобными явлениями родной [1, с. 227]. Указанный сравнительный анализ далеко не всегда присутствует на занятиях по обучению китайскому языку: если информирование обучающихся о социокультурных явлениях Китая практикуется в отечественной методике весьма длительное время, вызывая нередко целый ряд позитивных эмоций у студентов и преподавателей, то адекватное сравнение формы, значения и дистрибуции таких явлений с русской лингвокультурой проводится весьма редко.

Размышляя о причинах, мы склонны отнести к ним недооценку преподавателями китайского языка важности анализа существующих межкультурных различий Китая и России, неполное понимание значения социокультурно-специфических явлений, а также различий китайской и русской лингвокультуры, слабую мотивацию эти значения и различия осознать.

В 1961 году в зарубежную методику преподавания иностранного языка Д. Тейлором и Д. Сорренсоном был введен прием «капсулы культуры» («culture capsule»), порой также именуемый «ценностной капсулой» («value capsule»), который стал одним из первых методов обучения культуре изучаемого языка. Под капсулой культуры обычно понимают рассказ о единичном социокультурном явлении, непременно сопровождаемый сравнением его с подобными явлениями родной культуры [70].

«Капсулы культуры» представляют собой методически обработанные речевые произведения – мини-презентации с применением аутентичных фото- и видеоматериалов (примерный хронометраж презентации – 10 минут), созданные на основе существующих текстов о культуре страны изучаемого языка, в которых актуализируется этнопсихологическая специфика носителей изучаемого языка на примере особенностей восприятия и понимания

действительности и национальных ценностных ориентаций.

Следует отметить, что квантование языковых знаний и их предъявление в виде практически ориентированных инструкций с приоритетом на функцию является одним из аспектов принципа функциональности в коммуникативно ориентированном обучении иностранному языку на современном этапе языкового образования. Заголовки «культурных капсул» настраивают обучаемых на восприятие определенной информации и создают условия для прогнозирования их содержания, связанного с национально специфическими ценностными ориентациями носителей иноязычной культуры, контрастирующими с ценностными ориентациями носителей родной культуры. Управление процессом адекватного понимания обучаемыми «культурных капсул» осуществляется преподавателем посредством заданий на осмысление воспринятой культуроведческой информации. В задачу студента входит анализ различий родной культуры и презентуемой преподавателем инокультуры на базе предоставленного в учебных целях материала. Данный метод направлен на развитие критического культурного осознания [70].

Таким образом, разрабатываемая преподавателем совокупность «капсул», представляет обзор культурных особенностей изучаемой страны и учит анализировать специфику собственной культуры в сопоставлении с мировыми. Вследствие применения данного приема обучающиеся получают информацию, учатся ее анализировать, понимать необходимость и возможность непредвзятого сравнения. Однако Н.А. Игнатенко отмечает, что в отечественной методике обучения иностранных языкам, прием «капсул культуры» большей частью не реализуется, «а те немногие ссылки, что мы находим в русскоязычных публикациях, описывают опыт зарубежных специалистов» [76, с. 168].

Нам представляется, что использование данного приема в практике обучения китайскому языку могло бы оказаться достаточно эффективным на среднем и продвинутом уровне: обучающиеся получают информацию, учатся

ее анализировать, понимать необходимость и возможность непредвзятого сравнения родной лингвокультуры и китайской лингвокультуры. Однако современные образовательные тенденции, а также интегративный характер формируемой нами компетенции, требуют переосмысления содержания данного приема, которое мы предлагаем в разработанном нами методе «социокультурных капсул».

В нашем исследовании под «социокультурной капсулой» мы понимаем презентуемое преподавателем культурно-специфическое явление, потенциально способное вызвать проблемную культурно-специфическую ситуацию, связанную со спецификой социокультурных реакций носителей разных культур, которое требует последующего анализа обучаемыми в контексте сопоставления лингвокультур (родной и изучаемой), посредством практической актуализации социокультурной компетенции.

Мы настаиваем на том, что целесообразно говорить о «социокультурных капсулах» именно как о методе, так как в педагогике прием и метод соотносятся как часть и целое: метод характеризуется большей длительностью взаимодействия, возможностью выделения этапов данного взаимодействия, а также представляет собой совокупность приемов, направленных на формирование определенных знаний, умений и навыков [2]. Позиционировать нашу разработку как технологию также нецелесообразно, ввиду ограниченных способов деятельности, входящих в ее структуру:

- 1) выявление различий и сходств сравниваемых культур в контексте интерпретации содержания «социокультурной капсулы»;
- 2) анализ эмоциональной социокультурно обусловленной реакции на содержимое капсулы (принятие или отторжение);
- 3) поиск стратегий взаимодействия с иной культурой и ее проявлением через призму социокультурных знаний и понимания причин различий в реакциях.

Метод «социокультурных капсул» представляет собой способ взаимодействия преподавателя и студентов, направленный на комплексное

изучение потенциально проблемного культурно-специфического явления иной лингвокультуры, посредством углубления знаний о ней и актуализации знаний о родной лингвокультуре, с неременным практическим закреплением полученных знаний. Основным критерием, регламентирующим отбор содержания «социокультурных капсул», мы считаем проблемность: оно должно позволять рассматривать презентуемый факт культуры, явление или ситуацию как поле для исследования в контексте анализа расхождений с родной лингвокультурой, изучая истоки этих различий, и становясь основой для поиска стратегий построения эффективного взаимодействия носителей русской и китайской лингвокультур.

Этапы его применения, а также приемы, характерные для каждого из них представлены нами в таблице 2.1.

Таблица 2.1 – Этапы и приемы, составляющие содержание метода «социокультурных капсул»

Этап	Приемы
1	2
1) презентация содержания «социокультурной капсулы», которое носит проблемный характер	мини-лекции/беседы о социокультурных особенностях страны изучаемого языка; чтение аутентичных текстов социокультурного содержания (художественные тексты, публицистика, новостные заметки и пр.); демонстрация фрагментов аутентичных видеоматериалов социокультурного содержания (фильмы, сериалы, теле-шоу, социальная реклама и пр.); демонстрация аутентичных графических материалов социокультурного содержания (фотографии культурно-специфических объектов или ситуаций; социальная реклама; произведения искусства и пр.); прослушивание аутентичных аудиоматериалов с социокультурной спецификой (подкасты, радиопередачи, музыка и песни, фрагменты аудиоспектаклей или аудиокниг и пр.)
2) анализ обусловленной эмоциональной реакции на содержание «социокультурной капсулы», а также его интерпретация с точки зрения диалога культур	осуществление сравнительного социокультурного анализа через сравнение поведенческих паттернов, свойственных носителям разных лингвокультур (к примеру, китайской и русской); кейсы; мозговой штурм; работа с дневником социокультурных наблюдений; работа с социокультурным словарем; прием социокультурного комментирования

Продолжение таблицы 2.1

1	2
3) практическое применение стратегий эффективного и конструктивного межкультурного взаимодействия с содержанием «социокультурной капсулы» за счет актуализации социокультурной компетенции студентов	ролевые, деловые и страноведчески ориентированные игры; моделирование личностно-значимых социокультурных ситуаций; метод критических инцидентов; метод межкультурного тренинга; коммуникативные и социокультурные задания проблемного и поискового характера; творческие проекты (в том числе WWW и E-mail проекты, веб-квесты); создание авторских материалов с применением ИКТ (блог, видео, подкасты и пр.)

Важную роль для реализации данного педагогического условия играет высокий уровень развития социокультурной компетенции университетского преподавателя китайского языка, который должен уметь отобрать необходимую для включения в «социокультурную капсулу» информацию, оценить ее достоверность, отбросить предубеждения, как свои собственные, так и возможных информационных источников, что в ситуации периодического возникновения осложнений межкультурного понимания между государствами может быть весьма непросто по целому ряду причин.

Формируя содержание «социокультурных капсул» для работы с ними на первом этапе, преподаватель определяет какие аспекты культуры Китая требуют особого внимания, объяснения, обсуждения. Нам представляется, что это должны быть, прежде всего, те, что значительно отличаются от явлений родной лингвокультуры, или, при их мнимом сходстве, на практике становятся причиной проблемных ситуаций при межкультурном взаимодействии.

Помимо этого, преподаватель должен грамотно организовать этап анализа и интерпретации, выступая в нем в роли модератора: не предлагать студентам готовых решений, а лишь направлять их поиск. Вывод полученной в ходе второго этапа информации в практику также требует от преподавателя умения эффективной организации учебного процесса: применение игровых, инновационных и информационно-коммуникативных технологий на данном этапе требует понимания специфики учебной группы, а также грамотного целеполагания.

Говоря о «капсульности» предлагаемого нами метода, мы в том числе подразумеваем процесс формирования у обучаемых некоего набора паттернов решения культурно-специфических проблемных ситуаций в различных контекстах взаимодействия (в частности, включающих форматы взаимодействия «человек–человек», «человек–данные»), которые после поддаются «распаковке» при попадании в аналогичные контексты взаимодействия в условиях реального общения.

В методическом отношении «социокультурные капсулы» также ценны: их применение предполагает формирование уникальных наборов учебных материалов, направленных на решение задач, соответствующих целям конкретной профильной дисциплины или темы, что делает их содержание достаточно вариативным и адаптируемым, а следовательно – повышает уровень их ценности как элемента образовательного процесса и удобство интеграции в деятельность преподавателей иностранного языка.

Использование метода «социокультурных капсул» при подготовке будущих учителей китайского языка целесообразно как для информирования обучающихся о явлениях иноязычной культуры, развития их способности к анализу и сравнению фактов культур-участниц полилога (родной, западноевропейской и восточной), наряду с толерантностью, непредвзятостью и открытостью, так и для развития их педагогического творчества.

С нашей точки зрения важно привлекать студентов старших курсов к подбору содержания для создания собственных «социокультурных капсул», которые они в дальнейшем смогут применять в своей педагогической практике. При этом разный коммуникативный опыт и образовательные траектории студентов создают пространство для вариативного подхода к данному процессу. Так, имеющие опыт подлинной межкультурной коммуникации студенты могут использовать свои источники информации, наглядность, фотографии для формирования содержания капсул. Те студенты, что по разным причинам не включены в межкультурную коммуникацию, могут успешно формировать капсулы, анализируя и комбинируя уже существующие материалы социокультурного характера.

Результативным с нашей точки зрения может оказаться применение данного метода и в контексте пребывания в естественной языковой среде, где можно применять задания-«квесты» или задачи для исследования, получаемые студентами перед поездкой в страну изучаемого языка, например: посетить местный университет и зафиксировать в виде фото- или видеоматериалов жизнь кампуса; посетить учебную библиотеку, пронаблюдать правила ее работы; проинтервьюировать знакомых, студентов, и т.д. Социокультурные капсулы как наблюдения о вербальном и невербальном поведении носителей китайского языка, предъявляемые обучающимися на занятиях, неизменно эмоциональны, прочувствованы и обладают несомненным эффектом убеждения, а также способствуют формированию когнитивно-информационного и поведенческого компонентов социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.

Третье педагогическое условие, предлагаемое нами – создание необходимой образовательной среды путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

Исходя из изменения ориентиров образовательного процесса в современном образовательном пространстве меняются взгляды как на природу языка, так и на методику его преподавания – эти процессы требуют внесения изменений в образовательную среду вуза. Под образовательной средой мы понимаем часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [138].

Образовательная среда обладает большой мерой сложности, поскольку имеет несколько уровней: от государственного, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и класса. Она создается индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям и создает свое собственное пространство вхождения в историю и культуру, свое видение ценностей и

приоритетов познания. Так как всякое знание личностно, образовательная среда есть, в конечном счете, особое, личностное пространство познания и развития.

Образовательная среда современных образовательных систем складывается во взаимодействии инновационных и традиционных моделей, сложных систем стандартов образования, интегрирующих содержание учебных программ и планов, высокотехнологичных образовательных средств и образовательного материала, и, главное, нового качества взаимоотношений – диалогического общения между субъектами образования: обучаемыми, их родителями и педагогическими кадрами [138].

Важной характеристикой современной образовательной среды является взаимодействие множества локальных образовательных сред, взаимное использование конкретных особенностей инновационных сред одной страны в образовательном пространстве других стран, что создает схожие образовательные ситуации во многих странах и способствует развитию сферы образования в целом. Это является проявлением тенденций интеграции образовательных процессов разных стран и регионов в мировое образовательное пространство, которое сегодня развивается на основе идей гуманизации, демократизации и повышения стандартов. Таким образом, локальные процессы образования, прежде изолированные, сейчас более динамично перенимают опыт из мировой практики, а также создают прецеденты, которые также могут быть успешно интегрированы в других регионах для реализации схожих педагогических задач.

Говоря о специфике процесса подготовки будущих учителей китайского языка, в частности – о вопросе формирования профессиональных компетенций таких специалистов, мы можем вслед за Т.Л. Гурулевой констатировать, что «проблема формирования вторичной языковой личности, способной к межкультурному общению, рассматривается современными учеными в основном на примерах соизучения английской и американской / английской культуры, реже – других европейских языков и культур. При этом

почти полностью отсутствуют исследования, проведенные на практическом материале восточных языков и культур» [53].

Ввиду того, что китайский язык зачастую изучается как второй иностранный и осваивающие его обучаемые имеют в активе опыт освоения минимум одного западноевропейского языка, В.А. Курдюмов и О.А. Малых, говоря о профессиональном портрете учителя китайского языка, отмечают что он формируется в среде не диалога, а полилога культур (родной, западноевропейской и восточной) [97]. Как следствие, важным в процессе подготовки будущих учителей китайского языка является создание в образовательной среде баланса культур, во избежание создания иллюзии элитарности какой бы то ни было из них, так как это может повлечь приуменьшение значимости других. Это наблюдение говорит о том, что внимание к педагогическим условиям, в которых ведется процесс обучения должно быть серьезным.

Таким образом, можно заключить, что эффективный процесс подготовки будущего учителя китайского языка в образовательной среде университета, в которую входит и внеаудиторная деятельность, будет способствовать не только освоению обучаемыми необходимого объема знаний в процессе реализации унифицированных образовательных стандартов, но и напрямую повлияет на создание образовательной среды будущими специалистами в процессе их собственной профессиональной деятельности.

Внеаудиторной деятельностью считается, как правило, деятельность студентов, реализуемая в учебном процессе, организованная преподавателем, но не связанная непосредственно с учебными планами и аудиторными занятиями, однако направленная на формирование и развитие профессионально значимых качеств и способствующая их личностному развитию, расширению кругозора и углублению профессиональных знаний [64]. Вслед за Н.И. Холод и О.С. Егоровой, в данном исследовании мы трактуем внеаудиторную деятельность студентов как педагогически целесообразную организацию их свободного времени, которая не только

обеспечивает приобретение ими знаний, навыков и умений по иностранному языку, но и способствует развитию личностных качеств, реализации их склонностей и способностей [199, с. 109].

Успешная организация внеаудиторной деятельности по иностранному языку проводится с соблюдением определенных условий и реализацией определенных методических принципов. Основными условиями её эффективной реализации являются:

- добровольность участия студентов;
- сочетание собственной инициативы студентов с направляющей ролью преподавателя;
- увлекательность и новизна форм работы;
- тщательная подготовка мероприятий;
- наличие целевой установки на каждом мероприятии [35, с. 33].

Только осознавая значимость и цель предлагаемой работы, будучи заинтересованным, понимая свою роль в мероприятии, студент сможет успешно выполнить задание, что приведет к совершенствованию его языковых навыков и умений.

Говоря о методических принципах организации внеаудиторной деятельности, можно выделить следующие: принцип связи с жизнью; принцип учета психовозрастных особенностей студентов; принцип коммуникативной активности; принцип учета уровня языковой подготовленности студентов; принцип межпредметных связей [199, с. 111].

Клуб – одна из форм объединения студентов с общими интересами в конкретной области, предполагающая регулярные встречи, для совместного обсуждения поставленного вопроса или актуальной проблемы и реализуемая вне графика основного учебного процесса, расширяющая возможности организации взаимодействия студентов друг с другом и с социокультурным материалом.

Клубы языков и культур создают условия для развития творческих

способностей студентов, для общения, самовыражения и, кроме того, предоставляют студентам возможность для творческого отдыха [176, с. 106]. Они позволяют расширить пространство профессионально-ориентированной образовательной среды, направленной на формирование у студентов опыта будущей профессиональной деятельности посредством организации профессионально-коммуникативной практики и расширения социокультурного опыта посредством приобщения к социокультурным знаниям, касающимся всех лингвокультур, входящих в область деятельности клуба.

Понимание особенностей культуры стран изучаемого языка способствует преодолению языкового барьера, свободному межкультурному общению. Поэтому формирование социокультурной компетенции эффективно реализуется в рамках внеаудиторной клубной деятельности студентов: приобщение к культуре другой страны происходит на лингвострановедческих викторинах; в ходе презентации научных докладов, в общении с носителями языка; мероприятиях, посвященных литературе, музыке и кино; встречах клуба, связанных с праздниками другой страны.

Разнообразие видов и форм внеаудиторной клубной деятельности стимулирует интерес студентов к участию в ней, дает возможность проявить себя студентам разного уровня, способствует развитию их творческого потенциала, позволяет создать обстановку реального общения и применения иностранного языка на практике, обеспечивает необходимые условия для их профессионального роста и творчества.

Осознание студентом самого себя как субъекта учебной и внеучебной деятельности в системе профессионального образования, способствует ускорению процесса социализации личности и является ядром процесса профессионального становления [192]. В процессе подготовки к мероприятиям в рамках клубной деятельности происходит формирование важных профессиональных умений: способность работать в команде; умение рационально использовать информационные технологии; способность к

проектной деятельности; владение техникой публичного выступления; умение аргументированно отстаивать свою позицию и участвовать в дискуссиях; умение выражать свои мысли.

Среди личностных качеств, которые формируются клубной деятельностью, следует отметить умение принимать решения, самоорганизацию, развитие творческого мышления, интеллекта, познавательных способностей.

Клуб языков и культур воспринимается членами как отдельное пространство сотворчества и соизучения, содержание которого формируется посредством их общих усилий и исходя из интересов участников, что стимулирует интерес к данному виду деятельности. Синтезируя решение реальных жизненных задач с использованием знаний в области иностранного языка и культуры, а также учитывая психологическое состояние и интересы студентов, преподаватель-организатор внеаудиторной работы значительно повышает мотивацию к обучению, беря на себя роль модератора и посредника между администрацией учебного заведения и членами клуба.

Поэтому клуб иностранных языков и культур как форма организации внеаудиторной деятельности будущих учителей китайского языка несомненно обладает потенциалом к формированию необходимой образовательной среды, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка и, как следствие, способствующей формированию их социокультурной компетенции. В ходе внеаудиторной клубной деятельности у будущих учителей китайского языка идет активное формирование всех трех компонентов социокультурной компетенции, а именно – мотивационно-аксиологического, когнитивно-информационного, поведенческого.

Таким образом, в данном параграфе нами были сформулированы и обоснованы педагогические условия, направленные на формирование социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, а также описан их дидактический потенциал, с точки зрения имеющихся в

современной методике преподавания теоретических данных. Так, мы пояснили что понимаем под обогащением и наполнением информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности и какие принципы регулируют отбор данного содержания. Далее мы описали предлагаемый нами метод «социокультурных капсул», подразумевающий формирование социокультурной компетенции через осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной лингвокультуры и лингвокультуры иной страны (в рамках данного исследования – Китая). Наконец, мы описали как внеаудиторная клубная деятельность способствует созданию необходимой образовательной среды, которая может способствовать культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

По нашему мнению, внедрение описанных нами выше педагогических условий в процесс профессиональной подготовки будет способствовать активизации процесса формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка. Проверка целесообразности и эффективности внедрения данных условий с целью формирования исследуемой нами компетенции будет проведена нами в ходе формирующего этапа эксперимента и его анализа.

2.2 Реализация педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки

Анализ данных, полученных в ходе диагностики на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствует о том, что проблема формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка является актуальной. Результаты констатирующего эксперимента, описанные нами в первом разделе, свидетельствуют о превалировании у студентов низкого и среднего уровня сформированности социокультурной компетенции, что

подтвердило необходимость проведения целенаправленной работы по формированию исследуемой нами компетенции в ходе их профессиональной подготовки. Это позволило определить характер и основное содержание опытно-экспериментальной работы.

В процессе разработки содержания формирующего этапа эксперимента мы акцентировали внимание на выявлении и экспериментальной проверке комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки, к которым нами отнесены:

– наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая;

– применение метода «социокультурных капсул», направленного на осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной культуры и культуры Китая;

– создание необходимой образовательной среды путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

Данный параграф посвящен описанию формирующего этапа эксперимента и содержит информацию о том, какие именно преобразования процесса профессиональной подготовки были проведены нами в связи с реализацией педагогических условий по формированию социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка.

Предложенный нами комплекс педагогических условий определяет практико-ориентированный характер процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка. Его практическая реализация была организованная на базе тех же образовательных организаций, где проводился констатирующий этап эксперимента:

1. Государственное образовательное учреждение высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет» (сокращенно – ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»);

2. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (сокращенно – ФГБОУ ВО «ТГПУ»);

3. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (сокращенно – ФГБОУ ВО «БГПУ»).

Участниками формирующего этапа эксперимента стали те же 103 студента вышеназванных образовательных организаций, которые приняли участие в констатирующем этапе педагогического эксперимента, а именно: студенты, обучавшиеся по направлениям подготовки 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)» (ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»); 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)» (ФГБОУ ВО «ТГПУ»); 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык. Китайский язык» (ФГБОУ ВО «БГПУ»).

Поскольку формирование экспериментальной и контрольной групп проходило по принципу деления студентов одного направления и профиля подготовки на академические группы, это позволило провести формирующий этап эксперимента на всех трех площадках, отслеживая динамику формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка и изучая эффективность предложенных нами педагогических условий в каждой из образовательных организаций. При этом обучение студентов, сформировавших контрольную группу, шло по традиционной методике, без изменений.

Далее мы более детально охарактеризуем внедрение предложенных выше условий и обоснуем целесообразность их применения в рамках нашего

исследования. Начнем с первого условия, связанного с наполнением информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая.

Проанализировав учебные планы, по которым начали обучение студенты направлений подготовки 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)»; 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)»; 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Английский язык. Китайский язык», мы выявили, что большая часть дисциплин, направленных на формирование профессиональных компетенций учителя китайского языка находится в ведении выпускающих кафедр. При этом можно выделить как профильные теоретические курсы, одной из целей которых является формирование блока социокультурных знаний, умений и навыков студентов (например, «Культура и общение», «Страноведение», «История китайской литературы», «Художественные направления в истории культуры китайского языка» и др.), так и практико-ориентированные дисциплины, в рамках которых также должно происходить формирование социокультурной компетенции будущих специалистов (например, «Практическая фонетика китайского языка», «Практика устной и письменной речи (китайский язык)», «Практическая грамматика китайского языка», «Деловой китайский язык», «Теория и практика перевода с китайского языка» и др.).

В силу специфики исследуемой нами компетенции, продуктивной мы видим стратегию, направленную на наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности на всех этапах профессиональной подготовки будущего учителя китайского языка.

С точки зрения В.В. Сафоновой, владение иностранным языком и, как следствие, – умение реализовать социокультурную компетенцию,

представляют собой надпредметное образование, что и позволяет нам говорить о целесообразности выхода на метапредметный и междисциплинарный уровень в контексте формирования исследуемой нами компетенции будущих учителей китайского языка [165].

Отметим, что для формирования социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей китайского языка наиболее приемлемым вариантом предлагаемого нами условия является осуществление междисциплинарной интеграции на уровне межпредметных связей. На первых этапах связующим звеном между дисциплинами культурологического и гуманитарного блоков, обеспечивающих расширение и усвоение социокультуроведческого и культуроведческого содержания обучения, выступает дисциплина «Практический курс китайского языка» или «Практика устной и письменной речи (китайский язык)», используемая для систематизации, проверки и закрепления полученных знаний и формирования на этой основе соответствующих умений их практического применения.

Дисциплина «Страноведение», которая является неотъемлемой частью процесса подготовки будущих учителей китайского языка, также должна быть организована как междисциплинарный интегрированный курс, тесно связанный и с культурологией, и с историей, и с межкультурной коммуникацией, и с литературой. Содержание данной дисциплины позволяет познать образ жизни, традиции, привычки и менталитет китайцев, а структура дисциплины должна тематически дополнять практический курс китайского языка, идти параллельно с ним, насыщая языковой материал обширной социокультурной информацией.

Исходя из изложенных выше соображений, в рамках проведения эксперимента рабочие программы профильных дисциплин 3–4 курса (5 – 8 семестр) в экспериментальных группах были дополнены темами социокультурной направленности. Так, на основе изучения учебных планов направлений подготовки 45.03.01 «Филология», 45.03.02 «Лингвистика», 44.03.05 «Педагогическое образование» нами были выбраны 2 дисциплины

базовой части («Практика устной и письменной речи (китайский язык)», «Культура и общение»), а также 3 дисциплины вариативной части («Теоретический курс китайского языка», «Страноведение», «Теория и практика перевода с китайского языка»). Далее мы более детально продемонстрируем в чем заключались предложенные нами изменения рабочих программ дисциплин.

Итак, первой из выбранных нами дисциплин базовой части, направленной на совмещение практических и теоретических навыков владения китайским языком в учебном плане подготовки будущих учителей китайского языка является «Практика устной и письменной речи (китайский язык)» (1–8 семестр), в ходе эксперимента в период обучения с 5 по 8 семестр нами было предложено обогащение социокультурной информацией ряда тем, предлагаемых авторами учебника «Новый практический курс китайского языка» (3 и 4 том), который является базовым для изучения данной дисциплины.

Тема «这样的问题现在也不能问了» («Сейчас и у нас не задают таких вопросов»), направлена на выработку навыков социокультурного взаимодействия с представителями китайской лингвокультуры и предлагается для внедрения с целью формирования знаний о культурных нормах и табу, навыков ведения светского разговора, умений избегать культурных ошибок и конфликтных ситуаций в неформальном общении, применять изученный языковой материал для поддержания такой коммуникации, навыка верного декодирования социокультурной составляющей получаемого сообщения и ведения неформальных бесед с носителями китайского языка.

Так, нами предложено было дополнить блок изучения данной темы мини-лекциями о нормах и табу в русской и китайской лингвокультурах и рассказами об особенностях социокультурного поведения носителей русской и китайской лингвокультуры с анализом паттернов коммуникативного поведения. Студентам также было предложено задание по формированию банка наиболее частотных вопросов, которые задают на этапе знакомства

носители русской и китайской лингвокультур. Содержание данного банка вопросов было проанализировано при помощи ситуативного социокультурного анализа: студенты давали комментарии о том, насколько корректны формулировки вопросов с точки зрения носителей соизучаемых ими лингвокультур, разделяя их на категории («корректные для носителей обеих лингвокультур», «корректные для носителей русской лингвокультуры», «корректные для носителей китайской лингвокультуры», «некорректные для носителей обеих лингвокультур», «некорректные для носителей русской лингвокультуры» и «некорректные для носителей китайской лингвокультуры») и аргументируя деление.

В практическом ключе закрепление полученных студентами социокультурных знаний было организовано через применение метода моделирования личностно-значимых социокультурных ситуаций, а также элементы метода «критических инцидентов», где предлагались ситуации коммуникативно неудачного взаимодействия в рамках изучаемой темы с дальнейшим анализом его причин.

Темы «你听，他叫我“太太”» («Послушай, он обращается ко мне “тайтай”») и «洋姑爷在农村过春节» («Иностранец празднует китайский Новый год в деревне») направлены на анализ проблем коммуникации иностранцев с китайцами, углубление понимания культурных особенностей страны изучаемого языка. Целью интеграции социокультурной информации в изучение данных тем является формирование социокультурных и лингвострановедческих знаний об особенностях коммуникативного взаимодействия внутри традиционной китайской семьи, а также о культурных традициях празднования свадеб и традиционных торжеств, умения применять релевантный языковой материал в процессе коммуникации на заданные темы и глубже считывать культурный код, навыков построения эффективного взаимодействия с носителями китайского языка за счет анализа культурных сходств и различий.

Содержание данных тем было обогащено нами социокультурной информацией за счет мини-лекций, касающихся особенностей семьи и брака в Китае, специфики празднования китайского Нового года, после чего студентам были предложены групповые проекты, в которых предлагалось найти и презентовать сходства и различия в отношении носителей русской и китайской лингвокультуры к семье, браку, празднованию Нового года.

Практическое закрепление социокультурных знаний по данным темам реализовалось за счет проведения тематических ролевых игр, моделирующих взаимодействие носителей русской и китайской лингвокультур в контексте знакомства с членами семьи, участия в свадебных торжествах, празднования Нового года. Также было предложено написание эссе о сходствах и различиях русской и китайской лингвокультур посредством анализа отношения к браку, семье, традиционным праздникам.

Актуальной социальной повестки касаются такие темы как «半边天» и «全职太太» («Женщины новой формации» и «домохозяйки»), «现在谁最累» («Кто сейчас больше всего устает?») и «我是独生子女» («Я – единственный ребенок в семье»). Они поднимают вопросы гендерного равноправия в социуме и в масштабе семьи как ячейки социума, особенностей взаимодействия отцов и детей, тенденций образования и раннего развития детей, результатов государственной политики КНР по ограничению рождаемости.

Целью внедрения социокультурной информации в данные темы является формирование знаний по вопросам описанным выше, умений сравнивать видение данных тем китайцами с тем, что свойственно носителям русской лингвокультуры, и применять результаты этого сравнительного анализа в формате взаимодействия с носителями китайского языка, навыков построения аргументированного монологического высказывания, а также ведения диалога в контексте очерченных тем, с учетом социокультурных особенностей родной лингвокультуры и лингвокультуры изучаемого языка.

В ходе изучения данных тем, студентам было предложено подготовить

мини-сообщения на китайском языке о том, каковы современные тенденции в вопросах равноправия полов в Китае и России, особенностей организации учебного процесса в школах этих стран, специфики государственной политики по вопросу рождаемости, проводимой в КНР и РФ. Презентация сообщений проходила в формате дискуссии, включавшей элементы социокультурного анализа, подразумевающие поиск сходств и различий, бытующих среди носителей китайской и русской лингвокультур.

Практическое закрепление изученного материала было реализовано посредством метода межкультурного тренинга, где посредством осознания себя носителем конкретной, родной, лингвокультуры, студенты вначале выводят на уровень осознанности культурные установки, касающиеся норм, ценностей и правил поведения, характерных для их культуры в контексте изучаемых тем. Затем формируют понимание того, каковы нормы, ценности, установки и правила у представителей китайской лингвокультуры по аналогичным вопросам, выделяя сходства и различия. После чего переходят к формированию стратегий по повышению эффективности межкультурного взаимодействия в рамках этих вопросов, посредством моделирования ситуаций социокультурного взаимодействия носителей русской и китайской лингвокультур.

Другой учебной дисциплиной, которая направлена на формирование у студентов культурологической, лингвострановедческой и социокультурной компетенции, так как связана с многоаспектным изучением Китая как страны основного иностранного языка, является «Культура и общение» (5 семестр)

Говоря о содержании данной дисциплины, мы считаем важным наполнить её материалами и темами, которые связаны с особенностями национальной психологии носителей китайского языка, наглядно представленными в работах таких авторов как Линь Юйтан («Китайцы: моя страна – мой народ»), Н.А. Спешнев («Китайцы. Особенности национальной психологии»), В.В. Овчинников («Два лица Востока»), Т.Л. Гурулева («Китайская языковая личность»), Н.Н. Воропаев («Имена на все времена»),

Ю.М. Ильяхин («Китай кусочками»), А.А. Маслов («О чем думают китайцы?», «Китай и китайцы. О чем молчат путеводители»), В.В. Собольников («Этнопсихологические особенности китайцев») и др.

С целью оптимизации содержания рабочей программы дисциплины участникам экспериментальной группы были предложены для изучения следующие темы лекций: «Языковая картина мира в европейской и восточной культурах» (см. Приложение И), цель интеграции темы: сформировать представления о сходствах и различиях языковой картины мира жителей России и КНР, умения анализировать сходства и различия в интерпретации одних и тех же явлений окружающей реальности в зависимости от того, к какой лингвокультуре они относятся, навыки разграничения культур и характерных для них представлений о мире в зависимости от особенностей языка и социального уклада; «Семья, брак и воспитание детей в китайской культуре» (см. Приложение И), цель интеграции темы: сформировать представления о семейных ценностях и особенностях межпоколенческого взаимодействия в Китае, умения оперировать этими данными для анализа социокультурного взаимодействия как между носителями китайского языка, так и в межкультурной коммуникации, навыки эффективного взаимодействия с носителями китайского языка в области неформального общения и тем, касающихся семейных ценностей.

С целью закрепления полученных по этим темам социокультурных знаний студентами написан ряд проверочных работ и тестов.

Содержание дисциплины «Теоретический курс китайского языка» (5 – 6 семестр), которая предполагает комплексное формирование теоретических знаний и практических умений и навыков анализа китайского языка как лексической и грамматической системы, также было обогащено социокультурным содержанием, включающим следующие темы лекционных и практических занятий: лекция «Иноязычные заимствования в китайском языке» (см. Приложение И), цель интеграции темы: сформировать знания об особенностях адаптации иноязычных заимствований в корпусе китайского

языка, продемонстрировать каким образом межкультурное взаимодействие влияет на языковые системы стран-участников, сформировав умение распознавания и навыки анализа иноязычных заимствований в китайском языке; лекция «Фразеология китайского языка» (см. Приложение И), цель интеграции темы: сформировать представление об особенностях традиционной культуры Китая, отраженной в фразеологических единицах китайского языка, умение анализировать и трактовать фразеологические единицы китайского языка, навык дифференцировать различные типы фразеологических единиц китайского языка по их структуре и функциям; практическое занятие по теме «Территориальная и профессионально-социальная дифференциация лексики» (см. Приложение И), цель интеграции темы: сформировать представление о существующих в Китае социолектах особенностях взаимодействия с их носителями, умение выделять и распознавать в речи диалектные и социолектные особенности китайского языка, навыки декодирования языковых данного типа.

Практическая проверка усвоения социокультурного материала в рамках данной дисциплины реализовалась за счет ответов на практических занятиях, написания тестов и проверочных работ, контрольных модульных работ.

Относящаяся к вариативной части учебного плана дисциплина «Страноведение» (7 семестр) по своему содержанию активно способствует формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка. Однако, с целью оптимизации рабочих программ данной дисциплины в рамках проводимого эксперимента нами рекомендовано внесение таких тем лекций: «Обычаи и быт китайского народа» (см. Приложение И), цель интеграции темы: формирование представлений о быте и обычаях носителей китайской лингвокультуры, умений анализировать влияние культуры на взаимодействие в рамках социальных контактов как китайцев с китайцами, так и китайцев с иностранцами, навыков сравнительного анализа родной лингвокультуры и лингвокультуры изучаемого языка; лекция «Китайские традиционные праздники» (см. Приложение И), цель интеграции темы:

сформировать понимание культурно-специфических реалий и традиций, связанных с культурой праздников в Китае, умения декодировать культурные маркеры, связанные с праздничными традициями, навыков сравнительного анализа родной лингвокультуры и лингвокультуры изучаемого языка.

Отдельно хотелось бы отметить, что в целях интенсификации социокультурного наполнения данной дисциплины, нами было разработано и апробировано учебно-методическое пособие «中国国情【Страноведение Китая】» [56], содержащее тексты для чтения; послетекстовые упражнения; упражнения на работу с социокультурными и лингвострановедческими реалиями, социоисторическими данными, а также справочные материалы о Китае.

Дисциплина «Теория и практика перевода с китайского языка» (8 семестр), входящая в вариативную часть учебного плана направления подготовки 45.03.01 «Филология. Китайский и английский язык и литература», позволяет моделировать ситуации социокультурного взаимодействия в процессе перевода, работать с трудностями переводимых в текстах, что позволяет нам оптимизировать следующие темы лекционных и практических занятий: лекция «Китайская письменность и культура, их связь с переводом» (см. Приложение И), цель интеграции темы: сформировать знания о репрезентации национальных культурных особенностей через китайскую письменность, умения анализировать влияние менталитета на порождаемые тексты и нюансы их интерпретации, навыки интерпретации китайскоязычных письменных текстов с учетом социокультурной специфики; практическое занятие «Специфика перевода разговорного стиля» (см. Приложение И), цель интеграции темы: сформировать представление об особенностях разговорного стиля китайского языка, умения осуществлять перевод в языковой паре «русский-китайский» ситуаций неформального общения и моделировать ситуации межличностного взаимодействия носителей родной лингвокультуры обучаемых с носителями китайского языка, отработка навыков перевода и

межкультурного общения в социокультурном аспекте.

Социокультурная составляющая в ходе освоения данной дисциплины реализуется на практике в форме подготовки переводов письменных текстов, аутентичных аудио- и видеоматериалов, а также в анализе паттернов социокультурного поведения носителей китайской лингвокультуры на материале фрагментов фильмов и сериалов.

Интеграция в процесс учебной подготовки будущих учителей китайского языка предложенных нами тем позволяет расширить объем материала, который способствует формированию социокультурной компетенции обучаемых в рабочих программах учебных дисциплин. Тот факт, что предлагаемые нами изменения касаются как дисциплин базового цикла, так и дисциплин вариативной части, теоретических и практических курсов, позволяет говорить о комплексном подходе к оптимизации процесса подготовки на разных уровнях, реализуемом в рамках нашего эксперимента, а также о том, что характер формируемой нами компетенции будущих учителей китайского языка междисциплинарен.

По итогам реализации данного педагогического условия мы достигли формирования мотивационно-ценностного компонента социокультурной компетенции за счет более активного включения студентов в процесс познания китайской и русской лингвокультур через знакомство с лекционными материалами, подготовку тематических сообщений, написание эссе, дискуссии. Когнитивно-информационный компонент социокультурной компетенции также активно формировался за счет включения в учебный процесс значительного объема социокультурных знаний, а также разных форм их контроля (ответы на практических, написание тестовых и контрольных работ, выполнение переводов и пр.). В рамках данного компонента также сформировался навык работы с социокультурными данными, отбирая их из проверенных источников, верифицируя и корректно интерпретируя, который после будет очень важен на этапе практической педагогической деятельности. Также данное педагогическое условие способствовало формированию

поведенческого компонента исследуемой нами компетенции за счет активного включения в практические занятия методов моделирования ситуаций социокультурного взаимодействия, ролевых игр и так далее.

Применение метода «социокультурных капсул», направленного на осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной культуры и культуры Китая, мы рассматриваем как второе педагогическое условие, которое логически продолжает первое, и обеспечивает переход от перцепции к активизации практической составляющей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка.

Описанный нами в предыдущем параграфе метод «социокультурных капсул» отличается направленностью на практическое решение предлагаемых проблемных ситуаций, активно вовлекая студентов в работу с социокультурным материалом, в осознание сходств и различий культур Китая и России, тем самым формируя умение применять эти знания в процессе диалога культур и в профессиональной деятельности. Специфика и гибкость метода дают возможность активно его применять в процессе профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка в ходе изучения профильных дисциплин. Далее мы покажем, как именно осуществлялась работа с «социокультурными капсулами», применявшимися в экспериментальной группе в ходе формирующего эксперимента.

Прежде чем непосредственно внедрить данное педагогическое условие мы провели подготовительную работу, включавшую знакомство студентов с такой формой работы как дневник социокультурных наблюдений, а также сформировали у студентов понимание стратегий поведения в межкультурном конфликте, воспользовавшись классификацией А.А. Бахтиной [17].

Дневник социокультурных наблюдений в рамках нашего исследования представляет собой определенным образом организованную систему ведения записей, направленную на поиск стратегий конструктивного межкультурного взаимодействия и способствования взаимопониманию, задачей которой является рефлексия, касающаяся опыта взаимодействия с содержанием

«социокультурных капсул» с позиций совмещения личного опыта, а также социокультурных стереотипов восприятия носителей русской и китайской лингвокультуры.

Так, мы предложили студентам форму организации записей в формате дневника социокультурных наблюдений, отраженную в таблице 2.2, которая может применяться как на материальных носителях (линовка тетрадей, распечатка пустых таблиц для дальнейшего заполнения), так и в электронном виде, что было особенно эффективно в ходе реализации процесса дистанционного обучения.

Таблица 2.2 – Структура дневника социокультурных наблюдений для работы с «социокультурными капсулами»

Содержание капсулы	Что было не понятно? Что сложно трактовать?	Как может среагировать носитель моей родной лингвокультуры? Почему?	Как среагирует носитель китайской лингвокультуры? Почему?	Как избежать конфликтной ситуации? / Как способствовать взаимопониманию?

Ведение данного дневника позволило студентам не только наглядно организовать свою работу с содержанием «социокультурных капсул» в моменте, но и создать структурированный набор записей прикладного характера, к содержанию которых можно возвращаться при столкновении с аналогичными проблемными явлениями, фактами или ситуациями в процессе диалога русской и китайской лингвокультур.

Говоря о стратегиях поведения в межкультурном конфликте, знание о которых требуется и для ведения дневника социокультурных наблюдений, предлагаемого нами, мы прояснили для студентов содержание 7 основных стратегий: «Сотрудничество», «Обучение нормам», «Доминирование», «Уход», «Поиск третьей стороны», «Уступки», «Выражение негативных эмоций» [17]. Вместе со студентами мы разделили их на три условных группы:

– конструктивные, к которым отнесли такие стратегии как «Сотрудничество», основанную на признании представителей обеих культур равноправными и равноценными участниками диалога, и «Обучение нормам» с оговоркой о том, что на применение второй стратегии должен быть запрос или объективная необходимость (например, пояснение отличий в нормах культур в конкретной ситуации позволит избежать конфликта или уменьшит вероятность его эскалации);

– нейтральные, к которым отнесли стратегии, основанные не столько на осознании равноценности культур, которые участвуют в диалоге, сколько на стремлении не допустить конфликта либо путем уклонения от него («Уход»), либо посредством поиска посредника для улаживания конкретной ситуации проблемного взаимодействия («Поиск третьей стороны»);

– деструктивные, к которым отнесли стратегии, связанные с нежеланием понимать другую сторону и выстраивании взаимодействия с позиции превосходства и силы («Доминирование») или, наоборот, – слабости («Уступки»), отсутствия навыков психологического самоконтроля («Выражение негативных эмоций»).

Отдельно студенты пришли к выводу, что в ходе педагогической деятельности весьма продуктивной может быть именно стратегия «Обучения нормам», в то время как стратегия «Сотрудничество» имеет большую ценность в непосредственном межкультурном общении. Именно стратегия «Обучения нормам» была сочтена наиболее эффективной для работы с «социокультурными капсулами» и их содержанием.

Далее приведем примеры вариантов использования «социокультурных капсул» в процессе профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка с разным содержанием.

1) «Социокультурная капсула» с графическим содержанием (иллюстрации, фотографии)

В качестве содержания «социокультурной капсулы» мы предложили разработанную отделом пропаганды и просвещения ЦК КПК графическую

социальную рекламу, касающуюся проблемы культуры туризма (см. Рисунок 2.1), с призывом: «Не оставляй после себя ничего, кроме своих следов».



Рисунок 2.1 – «Социокультурная капсула» посвященная проблеме культуры туризма

Анализируя содержание данной капсулы по предложенному нами в дневнике социокультурных наблюдений алгоритму, студенты в рамках ответа на вопрос о том, что вызвало сложности понимания у них лично, отметили, что не ясно касается данный призыв проблем внутреннего туризма или внешнего. Также, не до конца ясно, какие достопримечательности изображены на картинке и важно ли их точное декодирование.

Прогнозируя потенциальную реакцию носителя русской лингвокультуры, студенты отметили возможную двойственность: если реципиент воспримет призыв как послание себе, то скорее всего будет согласен с его справедливостью; если же декодирует как обращение к китайским туристам, то вероятнее всего испытает негодование и раздражение, ввиду того, что казусы с китайскими туристами по всему миру, в том числе в России, на данный момент формируют негативный образ их восприятия. Говоря о реакции китайца на это же рекламное сообщение, студенты

предполагали, что он испытает укор совести, приобщится к коллективной ответственности за имидж страны. Таким образом, в этой реакции совпадет с первым сценарием отклика носителя русской лингвокультуры.

В качестве возможных причин социокультурного конфликта студенты называли предубежденность против китайских туристов, существующую у носителей русской лингвокультуры, а также непонимание китайцами социокультурных норм, важных для жителей страны, в которой они оказываются в качестве туристов. Способом снятия негативного отношения, которое существует к китайским туристам, в целях способствования мирному межкультурному взаимодействию выбрали акцентирование внимания на мерах, предпринимаемых правительством КНР по формированию у граждан культуры туризма. А для помощи более эффективной подготовки китайцев к зарубежным поездкам предложили разрабатывать социокультурные памятки туристу для конкретной страны. Каждое из предложений было реализовано практически: первое в формате ролевой игры, второе – в виде проектной деятельности по разработке памяток.

2) «Социокультурная капсула» с текстовым содержанием (тексты социокультурного содержания, снимки экрана)

В качестве текстового содержания капсулы могут выступать тексты китайских авторов, отражающие национальный характер. К примеру, мы предложили студентам познакомиться с текстом 《差不多先生传》 («Биография господина “И так сойдет!”») авторства Ху Ши (см. Приложение К), в котором иронично описывается такая национальная черта китайцев как небрежение к четкому следованию указаниям и договоренностям.

Говоря о сложностях трактовки, студенты выделили некоторые затруднения с незнакомой лексикой, возникшие в процессе чтения, также некоторые студенты отметили, что пришлось делать дополнительное усилие, чтобы помнить – текст высмеивает стереотип, а не описывает реальное положение вещей.

Прогнозируя возможные реакции носителей русской лингвокультуры, студенты отметили, что текст вызовет желание согласиться с его содержанием и вместе с автором поиронизировать над китайцами. Также в числе прогнозируемых реакций значилось узнавание себя (студенты отметили, что это отчасти похоже на русский «Авось!»). Относительно реакции китайцев на данный текст, студенты предположили более вероятное считывание авторской иронии, а также желание опровергнуть данный стереотип.

Относительно того как можно способствовать взаимопониманию культур при работе с данным текстом, студенты отметили важность подчеркивания того, что описываемые факты преднамеренно воссоздают стереотип, а потому их нужно уметь вычленять, критично осмысливать и не переносить автоматически на всех носителей китайской культуры. В качестве практической отработки данной капсулы, студенты в формате межкультурного тренинга обсуждали стереотипы о носителях русской и китайской лингвокультур.

3) «Социокультурная капсула» с видеоматериалами (фрагменты фильмов / сериалов, телешоу, социальная реклама)

Особый интерес для работы в формате социокультурных капсул представляет применение видеоматериалов, содержащих богатый выбор подходящих для анализа моментов коммуникативного взаимодействия между носителями китайской лингвокультуры, а также между китайцами и иностранцами.

Так, в качестве содержания «социокультурной капсулы» нами был предложен фрагмент из фильма 《爱》 («Любовь», 2012) (см. Приложение К), где герои после инцидента в хутуне попадают в полицейский участок (см. Рисунок 2.2). В процессе их общения мы видим, как проявляются и накладываются друг на друга их личные и общенациональные стереотипы относительно жителей определенных регионов страны (противопоставление пекинцев и тайваньцев), представителей китайских национальных меньшинств (маньчжуры и ханьцы). Будучи оба маньчжурами, герои

конфликтуют, так как не могут избавиться от негативного отношения друг к другу, связанного как со стереотипным недоверием между жителями Пекина и Тайваня, так и с их личным жизненным опытом.



Рисунок 2.2 – «Социокультурная капсула», посвященная проблемам взаимовосприятия национальных меньшинств в КНР

В качестве трудностей восприятия при работе с этой капсулой студенты отметили особенности диалектов, которые мешали восприятию речи героев, а также нехватку лингвострановедческих и социоисторических знаний о подоплеке конфликтов между Тайванем и Пекином, недостаток знаний о таком национальном меньшинстве Китая как маньчжуры.

В качестве прогнозируемой реакции носителя русской лингвокультуры на данный видеофрагмент, студенты отметили, что наиболее вероятной реакцией будет непонимание подоплеки конфликта, лежащей вне описанного персонажами личного опыта. В качестве аналогии проблемных и стереотипных моментов восприятия друг другом народностей в России, студенты указали проблему отношения к кавказцам, а также мигрантам с Ближнего Востока, однако она не вполне идентична представленной в фильме.

Для носителя китайской лингвокультуры отношение персонажей друг к другу будет считываться проще, при этом студенты отметили, что, в

зависимости от того, будет зритель из материкового Китая или Тайваня, будет отличаться и та сторона, к которой он присоединится: так, уроженцы материковой части страны присоединятся к восприятию тайваньцев как неблагонадежных людей; жители Тайваня, в свою очередь, станут на позицию взгляда на жителей материкового Китая как на людей второго сорта, которые недостаточно интеллигентны.

Для того, чтобы способствовать взаимопониманию в ситуациях, подобных изображенной во фрагменте фильма, студенты сочли важным ликвидировать пробелы в познаниях о культуре Китая и национальных меньшинствах, проанализировать социоисторические предпосылки существующих предубеждений. Таким образом, содержание данного фрагмента стало основанием для проектной деятельности студентов в указанном направлении. Также студенты в качестве возможного средства, способствующего успешной и бесконфликтной межкультурной коммуникации, выделили важность формирования установки на нестереотипное толерантное восприятие участников диалога.

4) «Социокультурная капсула» с аудиоматериалами (песни, фрагменты подкастов, аудиокниг, аудиоспектаклей, радиопередач)

В качестве примера «социокультурной капсулы» с аудиоматериалами мы приведем пример применения подкаста Slow Chinese (慢速中文) на материале выпуска “小心！中国人会谈论的话题” («Берегитесь! Китайцы могут поднимать эти темы») (см. Приложение К), посвященного частотным вопросам китайцев, которые могут быть неверно истолкованы представителями иных лингвокультур.

Отмечая собственные сложности в восприятии содержания данной капсулы, студенты отметили, что им приводимые в подкасте примеры вопросов показались не вполне корректными, и не ясно по какой причине они являются частотными в коммуникации. Многие студенты отметили, что более нейтральные формулировки вопросов смогли бы привести китайцев к более

успешному ведению межкультурной коммуникации.

По прогнозам студентов, носитель русской лингвокультуры, столкнувшись с прямыми вопросами о деньгах (стоимость вещей, стоимость арендной платы), транслировании стереотипного восприятия иностранцев как людей с высоким уровнем доходов, вопросами о частоте посещений уборной, советами заняться собой и похудеть непременно испытают негативные эмоции. Любой из вопросов такого толка воспринимается русскими как вмешательство в личное пространство и жизнь человека, потому даже нейтральная реакция на них требует либо определенного склада личности (открытость идее того, что люди различаются в своих проявлениях), либо определенного контекста, в котором они будут уместны (визит в магазин, собеседование при найме на работу, визит к врачу и пр.). С точки зрения носителя китайской лингвокультуры все эти вопросы с меньшей вероятностью будут восприняты негативно, так как китайцы считают заложенный в них и довольно традиционный для Китая интерес к уровню достатка собеседника, заботу о его благосостоянии и здоровье. Для китайцев не вполне понятным будет негативное отношение к этим вопросам.

Основное поле проблем во взаимодействии с изложенным в капсуле перечнем вопросов студенты видят в несовпадении понятий «личное» и «публичное» у носителей русской и китайской лингвокультур, а также в разном отношении к обсуждению уровня финансового достатка, физических недомоганий и т.д. Преодоление возможных конфликтов в этом случае возможно посредством углубления понимания социоисторических предпосылок отношения к данным вопросам в лингвокультурах, к которым принадлежат участники диалога. Умении пояснить подоплеку задавания вопросов такого плана, а также умении спокойно обосновать нежелание отвечать на такие вопросы или корректно перевести тему беседы.

Практическая реализация проработки содержания данной капсулы была проведена студентами в формате моделирования значимых ситуаций социокультурного взаимодействия, где студенты отрабатывали предложенные

ими варианты ухода от возможных конфликтов. После чего анализировали: кто и насколько успешно справился с поставленной капсулой задачей.

Объем параграфа не позволяет детальнее остановиться на примерах работы с «социокультурными капсулами», однако мы постарались составить впечатление о том, как именно они могут применяться на практике.

В ходе реализации данного педагогического условия мотивационно-аксиологический компонент социокультурной компетенции формировался за счет: актуализации роли медиатора культур, которая является частью педагогической практики будущего учителя китайского языка; способствования углубленному анализу фактов и явлений русской и китайской лингвокультур, формирования к ним ценностно отношения; стимулирования саморазвития. Данное педагогическое условие также способствовало формированию когнитивно-информационного компонента социокультурной компетенции, создав условия для актуализации изученного культурно-специфического и страноведческого лингвистического материала как в перцептивной (чтение, просмотр видеоматериалов, аудирование) деятельности, так и в продуктивной (говорение, письмо). В поведенческом компоненте активно шло формирование эмпатии, толерантности и некатегоричности суждений, умения верно интерпретировать вербальные и невербальные проявления в ситуациях социокультурного взаимодействия с позиции диалога русской и китайской лингвокультур. Также «социокультурные капсулы» сформировали способность вычленять проблемные аспекты взаимодействия носителей русской и китайской лингвокультур; выбирать корректные для конкретной ситуации общения языковые средства и модели коммуникативного поведения, с учетом принятых в Китае и России особенностей взаимодействия с представителями различных социальных, возрастных и культурно-этнических групп.

Третьим педагогическим условием, переводящим процесс формирования исследуемой нами компетенции на уровень творчества, является создание необходимой образовательной среды путем организации

внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

В рамках нашего исследования, мы изучали потенциал организации внеаудиторной клубной деятельности студентов для создания необходимой образовательной среды в процессе подготовки будущих учителей китайского языка на примере «Восточного клуба», функционирующего на базе кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»), в рамках которого студенты, изучающие восточные языки получают возможность более детального знакомства с культурами стран изучаемого языка. Личный вклад соискателя в реализацию данного педагогического условия заключается в разработке положения о работе клуба (см. Приложение Л), а также в осуществлении как общей координации деятельности клуба, так и непосредственного курирования работы секции «Китайский язык и культура» (см. Приложение М).

Целью «Восточного клуба» является реализация языкового и творческого потенциала обучаемых, развитие ораторского искусства, улучшение практических коммуникативных навыков, развитие социокультурной компетенции, повышение уровня знаний о восточных языках и культурах.

Задачами деятельности клуба являются:

- воспитание у членов Клуба гражданского самосознания и культуры межнационального общения;
- формирование коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций обучаемых;
- усвоение и углубление знаний страноведческого, лингвистического и культурно-эстетического характера;
- познание ценностей восточных культур;
- развитие интеллектуальных, творческих, коммуникативных

способностей членов Клуба;

- повышение мотивации членов Клуба к изучению восточных языков и культур;
- активизация самостоятельной работы обучающихся.

Предлагаемый нами формат внеаудиторной клубной деятельности, реализуемой на базе «Восточного клуба» (см. Рисунок 2.3), обладает особым потенциалом для создания необходимой образовательной среды, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей восточных языков (в частности – китайского), за счет создания пространства обмена социокультурным опытом, который приобретает посредством возможности участия членов клуба в работе всех его секций по любому интересующему направлению и в рамках любой из интересных для них областей знания.



Рисунок 2.3 – Структура «Восточного клуба» во взаимосвязи со сферами познания

Так, на момент проведения формирующего этапа эксперимента в клубе функционировали 4 секции: «Арабский язык и культура», «Китайский язык и культура», «Турецкий язык и культура», «Японский язык и культура».

В каждой из секций студенты, являющиеся членами клуба, под руководством координаторов секций могут реализовать свой научный и коммуникативный потенциал, участвуя в соответствующих формах работы клуба (студенческие круглые столы, дискуссии), а также лучше понять культуру и ценности стран Востока, познакомиться с их искусством и литературой. Возможность свободного участия членов клуба в работе любой секции, даже не будучи студентом, изучающим данный восточный язык, позволяет расширять социокультурный опыт членов клуба, раздвигая границы их социокультурных знаний от объема информации, требующегося для профильного специалиста (синолога, япониста, арабиста и др.) до более глобального уровня знаний – востоковеда.

Деятельность Клуба выстраивается с учетом интересов членов клуба и осуществляется в следующих направлениях: социокультурное; коммуникативное; исследовательское; лингвострановедческое. Формы работы Клуба включают в себя лекции; разговорные практикумы; культурные мероприятия, посвященные памятным датам и праздникам стран Востока; кинопросмотры; литературные встречи; круглые столы; конкурсы, игры, викторины.

Далее представим содержание работы клуба через анализ работы секции «Китайский язык и культура», заседания которой по плану проходят дважды в месяц. Чаще всего они связаны со знаковыми датами в истории Китая (например, День основания КНР, День памяти жертв Нанкинской резни), традиционными праздниками, отмечаемыми в том или ином месяце (День рождения Конфуция, Праздник середины осени, китайский Новый год и др.), однако некоторые темы заседаний предлагаются членами клуба исходя из их личных интересов («Образование в КНР», «Китай в условиях пандемии COVID-19» и т.д.), что учитывается координатором секции при планировании.

Важным представляется отметить, что лекции и дискуссии в рамках заседаний «Восточного клуба» проводят не только преподаватели кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», но и ведущие

специалисты в области востоковедения из других университетов РФ, в частности – Санкт-Петербургского государственного университета, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Сибирского института управления РАНХиГС и др. Это позволяет говорить о расширении пространства академического взаимодействия, возможности непосредственного участия в обмене научным знанием и актуальными данными исследований в области изучения стран Востока.

Популярностью пользуются заседания связанные с просмотром кино на китайском языке и обсуждением увиденного. Так, у членов клуба появляется не только возможность улучшить свои навыки аудирования за счет восприятия речи носителей разных диалектов китайского языка и коммуникации в ходе обсуждения фильма, но и произвести анализ социокультурных особенностей речевого поведения носителей китайского языка. Познакомиться с тем, каковы были реалии жизни в Китае на разных этапах истории этой страны; увидеть особенности уклада разных провинций и народностей; лучше узнать историю киноиндустрии Китая, ведущих режиссёров и актёров.

Особый интерес для нашего исследования в контексте формирования социокультурной компетенции представляют заседания секции «Китайский язык и культура», проходящие в формате литературных встреч и обсуждения произведений из списка для чтения, совместно формирующегося преподавателями и студентами (см. Приложение Н). Их особенностью является то, что помимо знакомства с произведениями собственно китайской литературы, а также научно-популярной литературы о Китае, члены клуба также активно знакомятся с произведениями «заморской литературы», потенциал которой к формированию социокультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык является достаточно значительным. В китайском литературоведении к «заморской литературе» традиционно относят три разноплановых блока текстов: первый – так называемая «новая иммигрантская литература», включающая произведения китайских писателей и поэтов, написанные на китайском языке, во время длительного пребывания

за пределами КНР (эмиграция, учеба); второй – произведения «литературного пограничья» [190, с. 3], в которые входят прозаические или поэтические произведения, написанные не на китайском языке авторами, являющимися гражданами иной страны или этническими китайцами, рожденными за пределами Китая и воспитанными в эмигрантской среде; третий – «нематериковая» литература Китая, к которой относят произведения авторов Тайваня, Сянгана и Аомыня [29].

С нашей точки зрения произведения «литературного пограничья» обладают значимым дидактическим потенциалом, а потому могут способствовать процессу более глубокого понимания специфики страны изучаемого языка, её культуры, истории, а также национальной психологии, особенно на начальном этапе изучения. Вместе с тем, можно констатировать, что данный пласт литературы, обычно, находится вне фокуса внимания учебных дисциплин, не удостоивается пристального изучения со стороны преподавателей и студентов, считаясь вторичными. При этом они, обычно, написаны более простым для восприятия иностранных читателей языком, а потому их прочтение может облегчить достижение одной из важных целей обращения к литературным произведениям – обеспечить возможность соприкосновения с интересующей читателя культурой и страной.

Тематика произведений «литературного пограничья» достаточно обширна, авторы пишут о разных периодах истории Китая (от древности до наших дней), о проблемах интеграции и самоидентификации китайцев в инокультурное общество (эмиграция, учеба за рубежом), о сложностях интеграции второго поколения китайских эмигрантов (т.е. детей от смешанных браков, детей с детства говорящих на иностранном языке в качестве родного) в китайское общество, о конфликтах внутри семей эмигрантов, где разные поколения отстаивают разные ценности и взгляды.

Произведения китайских эмигрантов, созданные не на китайском, представляют богатое поле для формирования социокультурной компетенции обучаемых за счет многообразия тем. Однако, в силу высокой степени

субъективности произведений литературы, с нашей точки зрения важным является модерируемое преподавателем обсуждение произведений «литературного пограничья» с целью верификации «открытий», сделанных студентами в процессе чтения, и получения комментариев преподавателя относительно содержания текстов с опорой на более объективные источники данных. Все вышеперечисленные нюансы демонстрируют, что именно формат читательского клуба является оптимальным для знакомства с произведениями китайских-писателей эмигрантов в качестве средства формирования социокультурной компетенции.

При всей важности филологической и литературной составляющей для работы секции «Китайский язык и литература», одной из самых популярных форм активности среди членов клуба является организация и проведение мероприятий, связанных с национальными праздниками Китая, его культурой и обычаями. Так, студенты старших курсов традиционно организуют для студентов младших курсов мероприятия, посвященные празднованию китайского Нового года, проводя мини-лекции, касающиеся обычаев Китая, а также викторины, в которых присутствующие могут продемонстрировать свой уровень знаний, посоревноваться с друзьями. Многие студенты, принявшие участие в таких мероприятиях, отмечают повышение мотивации к учебной деятельности, желание углубиться в изучение культурных особенностей страны изучаемого языка.

Исследовательский и научный потенциал членов «Восточного клуба» находит отражение в виде докладов, ежегодно презентуемых в формате открытых студенческих круглых столов «Китай: наука, образование и культура». Выступления с докладами, а также их последующее обсуждение позволяют не только прививать культуру публичных выступлений, умение отбирать материал для научного исследования и представлять его результаты, которые важны в будущей деятельности учителя китайского языка, но и создавать пространство для творческого обмена идеями, наработками.

Члены клуба также готовят номера для «Фестиваля языков», который

ежегодно проводится в ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», в процессе работы над сценками, они вместе с координатором отбирают релевантный материал, готовят костюмы, отработывают сценические движения и речь, выверяя материал в ключе его культуросообразности, учатся выступать в роли медиаторов культур, презентуя страну изучаемого языка.

Ввиду того, что часть периода проведения формирующего эксперимента (весна 2020 г. – 2021 г.) прошла в условиях реализации дистанционного обучения в ЛНР и РФ, связанного с пандемией COVID-19, мы на практике убедились в том, что внеаудиторная клубная деятельность может быть достаточно полно реализована в онлайн-формате, который позволил эффективно организовать взаимодействие всех участников экспериментальной группы из трех учебных организаций, ставших площадками эксперимента.

Таким образом, можно отметить, что «Восточный клуб» помогает решать важную задачу по организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, направленной на формирование социокультурной компетенции у будущих учителей восточных языков, в частности – китайского. Студенты демонстрируют высокий уровень интереса к участию в работе клуба, а также активно включаются в инициативы, связанные как с плановыми, так и с внеплановыми мероприятиями. Участие в работе секции «Китайский язык и культура» позитивно сказывается и на мотивации студентов к самостоятельному поиску, совершенствованию знаний, связанных с Китаем как страной изучаемого языка, позволяют актуализировать и верифицировать приобретенные ранее знания.

Благодаря тому насколько разнообразные формы работы предлагает «Восточный клуб» его участникам, данное педагогическое условие способствовало одновременному формированию всех трех компонентов социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка. Мотивационно-аксиологический компонент формировался за счет

возможности участвовать в интересных студентам формах работы, а также влиять на их содержание, расширяя границы учебных планов. Более того, участие в работе клуба помогает сформировать ценностное отношение к странам Востока в целом, за счет углубления социокультурных знаний о них. Формированию когнитивно-информационного компонента способствовало участие в лекциях, литературных встречах и просмотре кинофильмов, а также подготовка научных докладов, связанных с Китаем. Студенты старших курсов решали в ходе участия в работе клуба большой спектр творческих задач, актуализирующих их страноведческие, социоисторические и методические знания и умения, тем самым демонстрируя студентам младших курсов возможности реализации социокультурных знаний, являющихся основой социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка. Поведенческий компонент же формировался за счет деятельного участия студентов в работе клуба, где они не только совместно с координатором секции выбирали содержание плана работы секции, но и лично участвовали в его реализации, выступая в роли соорганизаторов проводимых в клубе мероприятий, а также демонстрировали владение этикетными нормами и правилами поведения русской и китайской лингвокультур; социо- и культурнообусловленными сценариями коммуникации; вербальной и невербальной культурой общения Китая и России.

Таким образом, изложив в данном параграфе особенности практической реализации предлагаемого нами комплекса педагогических условий, включенных в процесс профессиональной подготовки студентов экспериментальной группы данного исследования, мы охарактеризовали чем они способствовали формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, как они были связаны с формированием компонентов исследуемой нами компетенции. Нами также была продемонстрирована взаимосвязь педагогических условий, которые от акцента на информационной составляющей в ходе реализации первого педагогического условия, при помощи второго педагогического условия

переводятся в плоскость практики, а благодаря реализации третьего выводят процесс формирования социокультурной компетенции будущих учителей на уровень творчества.

Однако объективная оценка эффективности их внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей с целью повышения эффективности формирования социокультурной компетенции может быть дана лишь после проведения повторной диагностики уровня социокультурной компетенции участников констатирующей и экспериментальной групп и его сравнительного анализа с данными диагностики, проведенной на констатирующем этапе.

2.3 Анализ эффективности внедрения педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка

Оптимизации формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки способствовал педагогический эксперимент, проходивший в период с 2017 по 2021 год в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), основанный на гипотезе о том, что эффективность формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка может быть достигнута, если строить этот процесс с применением комплекса педагогических условий, включающего:

- наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая;

- применение метода «социокультурных капсул», направленного на осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной культуры и культуры Китая;

– создание необходимой образовательной среды путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

На заключительном этапе экспериментальной работы мы провели проверку, систематизацию и обобщение данных, полученных в ходе повторной диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка; сформулировали выводы и определили перспективные направления дальнейшего совершенствования процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки.

Данный параграф исследования будет посвящен сравнительному анализу результатов повторной диагностики, проведенной в экспериментальной и контрольной группах по окончании экспериментальной работы по внедрению предложенного нами комплекса педагогических условий, с результатами, полученными на констатирующем этапе эксперимента. Данные формирующего этапа эксперимента позволили нам оценить результативность проведенной работы.

Так, при диагностике уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по мотивационному критерию, нами применялись адаптированная методика «Оценка мотивации к изучению китайского языка» (по методике О.А. Минеевой и М.С. Ляшенко), а также адаптированный опросник А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов».

Результаты применения данных методик, полученные на констатирующем и формирующем этапе эксперимента по мотивационному критерию, наглядно представлены на рисунке 2.4.



Рисунок 2.4 – Уровни сформированности социокультурной компетенции студентов по мотивационному критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (в %)

По итогу проведения повторной диагностики по мотивационному критерию были получены результаты, представленные в таблице 2.3, и они наглядно демонстрируют, что в ЭГ произошли изменения, касающиеся ценностного отношения к получаемым в ходе профессиональной подготовки социокультурным знаниям, изменились мотивы обучения.

Таблица 2.3 – Результаты экспериментальной работы определения уровней сформированности социокультурной компетенции студентов по мотивационному критерию (в %)

Уровни сформированности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	конст. этап, %	форм. этап, %	Δ , %	конст. этап, %	форм. этап, %	Δ , %
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	34,69	20,41	-14,28	35,19	33,33	-1,86
Средний	46,94	44,9	-2,04	48,15	51,85	+3,7
Высокий	18,37	34,69	+16,32	16,66	14,82	-1,84

Качественный анализ результатов диагностики мотивационного критерия сформированности социокультурной компетенции в ЭГ выявил, что в числе 5 ведущих мотивов, не все обладали высокими показателями на

констатирующем этапе эксперимента: «Стать высококвалифицированным специалистом» (около 75% – формирующий этап; около 78% – констатирующий этап), «Приобрести глубокие и прочные знания» (около 72% – формирующий этап; около 18% – констатирующий этап), «Получить интеллектуальное удовлетворение» (около 71% – формирующий этап; около 20% – констатирующий этап), «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (около 68% – формирующий этап; около 23% – констатирующий этап), «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (около 68% – формирующий этап; около 86% – констатирующий этап).

Любопытно, что относящиеся к низкому уровню мотивации утверждение «Получить диплом» стало более популярным по количеству ответов (около 49% – формирующий этап; около 30% – констатирующий этап). Мы соотносим данную тенденцию с тем, что на период повторной диагностики студенты находились на выпускных курсах и мотивация получить документ об образовании стала выше, чем на начальных курсах.

Наименее популярный мотив – «Быть примером для сокурсников», всего 4 респондента (около 8%) отметили его как ведущий, в то время как на констатирующем этапе он был выбран примерно 52% респондентов ЭГ. Также, значительно снизились показатели по таким утверждениям, как: «Добиться одобрения родителей и окружающих» (около 31% – формирующий этап; около 65% – констатирующий этап); «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» (около 20% – формирующий этап; около 72% – констатирующий этап), что говорит о возросшей значимости внутренней мотивации и ее преобладании над внешней. Исходя из этого можно отметить, что уровень мотивации к учебной деятельности у студентов весьма высок, и основными мотивами являются те, что связаны с профессиональной самореализацией и самообразованием.

В контрольной группе при повторном прохождении студентами опросников, в которых требовалось выбрать ведущие мотивы учебной

деятельности, мы заметили у некоторых студентов смещение акцентов на утверждения, относящиеся к мотивации посредством внешних поощрений и показателей (получение диплома, постоянное получение стипендии), стремлению к получению одобрения окружающих (родителей, сокурсников, педагогов) и избеганию осуждения за неуспеваемость. Такая замена внутренних стимулов на внешние связана со сложностью сохранения интереса и мотивации к обучению в процессе подготовки будущего учителя китайского языка в традиционной форме обучения.

Говоря о характере мотивации изучения китайского языка, на момент диагностики по итогам формирующего этапа эксперимента в ЭГ нами выявлены следующие тенденции: прежде всего, налицо рост значительной интегративной мотивации (около 40% – формирующий этап; около 8% – констатирующий этап), а также рост мотивации к изучению иностранных языков в целом (около 32% – формирующий этап; около 26% – констатирующий этап), в то время как инструментальная направленность мотивации к изучению китайского языка, как иностранного, снизилась (около 27% – формирующий этап; около 67% – констатирующий этап). Таким образом, мы видим, что интерес к пониманию культуры Китая, осознание ценности социокультурных знаний, приобретаемых в процессе соизучения языка и культуры нашли отражения в мотивах обучения участников ЭГ.

В то же время в КГ распределение мотивации сохранилось на уровне аналогичном прежнему с незначительными колебаниями: ведущие позиции как и ранее занимает инструментальная направленность мотивации к изучению китайского языка как иностранного (около 47% – формирующий этап; около 65% – констатирующий этап), интерес к изучению иностранных языков в целом (около 35% – формирующий этап; около 25% – констатирующий этап) и интегративная мотивация (около 18% – формирующий этап; около 10% – констатирующий этап).

Таким образом, мы можем заключить, что внедрение предложенных нами педагогических условий способствовало улучшению показателей

сформированности социокультурной компетенции по мотивационному критерию у участников ЭГ. В результате экспериментальной работы наиболее значимые результаты были получены на высоком уровне в экспериментальной группе (рост составил более 16 %, что соответствует увеличению численности на 8 человек). При этом снизились показатели низкого уровня – более чем на 14 %, т.е. на 7 человек.

В контрольной группе ситуация противоположная – существенных изменений не произошло, при этом имело место снижение показателей высокого уровня – приблизительно на 2 %, что связано непосредственно со спецификой традиционного процесса подготовки будущих учителей китайского языка. Однако, изменив его содержание за счет внедрения предложенных нами педагогических условий, мы смогли добиться в экспериментальной группе понижения количества обучаемых с низким уровнем мотивации, что свидетельствует об их эффективности в рамках данного критерия.

Для диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по когнитивному критерию были использованы авторский тест на уровень социокультурных знаний о китайской лингвокультуре, а также адаптированная методика Н.В. Шилиной «Самооценка коммуникативных трудностей и уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка». Продукты учебной деятельности студентов (контрольные работы, тестовые задания, эссе, ответы на практических занятиях, переводы и др.) также послужили источником данных для анализа.

Графически результаты, полученные на констатирующем и формирующем этапе эксперимента по мотивационному когнитивному критерию, отражены на рисунке 2.5.



Рисунок 2.5 – Уровни сформированности социокультурной компетенции студентов по когнитивному критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (в %)

Повторная диагностика по когнитивному критерию дала возможность получения и дальнейшего анализа результатов, которые нашли отражение в таблице 2.4. В них наглядно отражены изменения в ЭГ и КГ на разных этапах эксперимента, связанные с уровнем владения социокультурными и социоисторическими знаниями, а также способностью к самоанализу и рефлексии.

Таблица 2.4 – Результаты экспериментальной работы определения уровней сформированности социокультурной компетенции студентов по когнитивному критерию (в %)

Уровни сформированности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	конст. этап, %	форм. этап, %	Δ, %	конст. этап, %	форм. этап, %	Δ, %
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	44,90	22,45	-22,45	44,44	40,74	-3,70
Средний	42,86	46,94	+4,08	44,44	46,30	+1,86
Высокий	12,24	30,61	+18,37	11,12	12,96	+1,84

Основные изменения по когнитивному критерию произошли на низком уровне в экспериментальной группе, где снижение показателей составило

более 22 %. При этом возросли значения на среднем уровне на 4 % и на высоком – приблизительно на 18 %. В контрольной группе на низком уровне численность студентов уменьшилась менее чем на 4 % при увеличении приблизительно на 2 % среднего и высокого уровней.

Качественный анализ результатов диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции по когнитивному критерию, в свою очередь выявил, что на констатирующем этапе у большей части студентов ЭГ появились системные и комплексные социокультурные и социоисторические знания о китайской лингвокультуре. Об этом свидетельствует снижение итоговых баллов низкого уровня (около 22% – формирующий этап; около 45% – констатирующий этап) и среднего (около 47% – формирующий этап; около 43% – констатирующий этап) по итогам прохождения теста на уровень социокультурных знаний. При этом также можно констатировать значительный прирост ответов, соответствующих высокому уровню (около 35% – формирующий этап; около 12% – констатирующий этап). Студенты значительно лучше осведомлены об особенностях межкультурного взаимодействия с носителями китайской лингвокультуры, эффективно декодируют реалии, демонстрируют достаточно высокий уровень социокультурных знаний.

Студенты из КГ, в свою очередь, при повторном прохождении теста вновь продемонстрировали преобладание ответов, соответствующих низкому (около 41% – формирующий этап; около 44% – констатирующий этап) и среднему уровню (около 46% – формирующий этап; около 44% – констатирующий этап), при этом количество студентов с высоким уровнем результатов возросло незначительно и составляет около 13% (около 12% – констатирующий этап). Это позволяет говорить о сохранении тенденций, описанных нами на констатирующем этапе эксперимента, а также о превалировании низкого уровня социокультурных знаний.

На момент повторной диагностики в обеих группах выросло количество студентов, которые на регулярной основе общаются с носителями китайского

языка посредством сети Интернет: в ЭГ – 51% (14,28% – на констатирующем этапе), в КГ – 33,3% (14,8% – на констатирующем этапе), но ввиду пандемии COVID-19 так и не появилось студентов, которые бы побывали в Китае на учебных стажировках. За счет чего несколько изменились показатели, касающиеся трудностей, связанных с недостаточным знанием этикета: в ЭГ этот параметр возрос не слишком значительно – с 12,24% на констатирующем этапе до 20,4% на формирующем; в то время как в КГ с 12,95% поднялся до 27,75%. Трудности межличностного характера у студентов ЭГ с 14,28% возрос до 22,44%; а в КГ с 12,95% до 25,9%. Несмотря на то, что рост трудностей отмечается у студентов обеих групп, его требуется анализировать в совокупности с количеством студентов, вовлеченных в межкультурную коммуникацию с китайцами, а также их ответами. Таким образом, мы можем заключить, что большая часть студентов ЭГ в достаточной степени владеет нормами и стратегиями межкультурного общения, в то время как для студентов КГ закономерна иная тенденция – большая часть из них испытывает затруднения с выстраиванием межкультурной коммуникации.

Трудности с пониманием носителей китайского языка у студентов ЭГ значительно снизились на формирующем этапе около 41% респондентов отмечает их, в то время как на констатирующем этапе о них говорили 84%. В случае КГ 61% респондентов все еще их испытывает (около 82% испытывало их на констатирующем этапе), что говорит о недостатке навыка работы с аутентичными материалами и живого общения.

Поиск лексических эквивалентов и грамматическое оформление высказываний стало легче даваться студентам из ЭГ: так о лексических трудностях говорит около 39% респондентов (около 75% – констатирующий этап), а о грамматических – около 41% (около 71% – констатирующий этап). Аналогичные трудности у студентов из КГ в меньшей степени потеряли актуальность: поиск эквивалентов на уровне лексики составляет сложность приблизительно для 63% респондентов (около 76% – констатирующий этап) и грамматический аспект, в свою очередь, является трудностью для 56%

респондентов (около 68% – констатирующий этап).

Результаты самооценки уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции ЭГ после повторной диагностики указывают на большую степень объективности самооценки, что свидетельствует о сформированности рефлексивных умений и навыков: низкий уровень сформированности большей части компонентов отмечен 25% респондентами, средний – 47%; высокий – 28%. При этом тенденции оценки уровня знаний будущего учителя китайского языка по всем компонентам сохранили позиции высокого и очень высокого уровня в ответах примерно 88% респондентов (на констатирующем этапе 81% респондентов давал аналогичные ответы), что позволяет говорить о росте требований к будущему учителю китайского языка в восприятии студентов.

Говоря об уровне самооценки аналогичных компонентов у студентов КГ, мы можем констатировать меньшую способность к объективной оценке собственных знаний, умений и навыков с тенденцией к занижению объективных показателей: около 60% респондентов диагностируют у себя низкий уровень, около 25% – средний уровень; около 15% – высокий уровень. Любопытно, что уровень знаний будущего учителя китайского языка в рамках каждого компонента социокультурной компетенции у меньшего числа студентов КГ (76%), в сравнении с констатирующим этапом эксперимента (около 88%), соответствует высокому и очень высокому. На наш взгляд это свидетельствует о менее ценностном отношении к профессии учителя китайского языка, а также о стремлении соотнести свой уровень к моменту выпуска с тем уровнем, который потребуется им для профессиональной деятельности не за счет углубления собственных познаний, а за счет понижения требований к специалисту в области преподавания китайского языка в собственном восприятии.

В ходе диагностики когнитивного критерия мы также анализировали продукты учебной деятельности студентов: изучали уровень оценок по контрольным, содержание эссе на китайском языке, тексты переводов с

китайского на русский, ответы студентов на практических занятиях. По итогам проведенного нами анализа, мы можем отметить у студентов ЭГ позитивную динамику сформированности знаний, умений и навыков, входящих в социокультурную компетенцию будущих учителей китайского языка. В письменных работах (эссе и переводы) и устных ответах (работа на практических занятиях) отмечается снижение количества социокультурных ошибок, более точно декодируются реалии и прецедентные имена, лексические соответствия выбираются более корректно (учитывается хронотоп), студенты отошли от попыток механического перевыражения речевых норм родного языка средствами китайского языка и демонстрируют достаточно высокий уровень владения нормами китайского языка как в устной, так и в письменной речи. Уровень успешности написания тестовых и контрольных работ студентами данной группы также возрос.

В то же время, у студентов КГ все еще можно отметить частотные ошибки, связанные с неправильным декодированием лингвострановедческих реалий, прецедентных имен собственных и социокультурных данных как в письменных работах, так и в устных ответах. Они хуже работают и с аутентичными аудио- и видеоматериалами, продолжают механически переносить нормы русского языка в структуру китайских предложений, тем самым демонстрируя меньшую осведомленность о лингвистических нормах китайского языка, также в меньшей степени владеют социокультурными речевыми клише.

Таким образом можно заметить, что после внедрения предложенного нами комплекса педагогических условий больше качественных изменений по данному критерию произошло у студентов ЭГ, причем эти изменения характеризуются положительной динамикой – возросло число студентов с высоким уровнем социокультурной компетенции по когнитивному критерию, а также уменьшилось число студентов с низким уровнем. В то время как показатели КГ не особенно изменились ни качественно, ни количественно.

Диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции

по поведенческому критерию была реализована с применением опросников И.М. Юсупова на уровень эмпатии и А.А. Бахтиной «Стратегии поведения в межкультурном конфликте», а также адаптированного экспресс-опросника «Индекс толерантности» на основе авторской методики Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева и Л.А. Шайгеровой.

Результаты, полученные на констатирующем и формирующем этапе эксперимента по поведенческому критерию с применением этих методик, наглядно представлены на рисунке 2.6.



Рисунок 2.6 – Уровни сформированности социокультурной компетенции студентов по поведенческому критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (в %)

Повторная диагностика по поведенческому критерию и ее результаты нашли отражение в таблице 2.5, где были сопоставлены данные ЭГ и КГ, полученные в ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента и отражающие сведения об уровне сформированности эмпатии, толерантности и культурной полицентричности, владении конструктивными стратегиями поведения при взаимодействии с носителями китайской лингвокультуры.

Таблица 2.5 – Результаты экспериментальной работы определения уровней сформированности социокультурной компетенции студентов по поведенческому критерию (в %)

Уровни сформированности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	конст. этап, %	форм. этап, %	Δ, %	конст. этап, %	форм. этап, %	Δ, %
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	44,9	16,33	-28,57	44,44	38,89	-5,55
Средний	42,86	53,06	+10,20	40,74	42,59	+1,85
Высокий	12,24	30,61	+18,37	14,82	18,52	+3,70

Экспериментальная работа по поведенческому критерию показала более высокие результаты, чем по мотивационному – в экспериментальной группе рост составил более 18 %, что соответствует увеличению численности на 9 человек при снижении показателей низкого уровня более чем на 28 %, т.е. на 14 человек.

В контрольной группе показатели низкого уровня также уменьшились, но значительно меньше, чем в контрольной – на пять с половиной процентов, т.е. на 3 человека.

При повторной диагностике количество студентов с высоким уровнем толерантности в ЭГ значительно возросло (около 33%), а количество студентов с низким уровнем уменьшилось (около 18%), к высоким показателям по субшкале «Толерантность как черта личности», отмечен и рост показателей субшкал «Социальная толерантность» и «Этническая толерантность», что говорит о том, что произошли качественные изменения по исследуемому критерию и мы можем говорить о росте уровня толерантности в широком её понимании.

В то же время у студентов КГ показатели распределения по уровням не слишком изменились в сравнении с констатирующим экспериментом, а рост показателей субшкал «Социальная толерантность» и «Этническая толерантность» вышел незначительным (около 6% роста), что свидетельствует о недостаточной готовности позитивно воспринимать носителей разных

культур, разных слоев общества в межличностном взаимодействии.

Мы также можем отметить, что показатели высокого уровня эмпатии у студентов ЭГ возросли (около 31% на формирующем этапе в сравнении с приблизительно 16% на констатирующем этапе), а показатели низкого уровня значительно уменьшились (формирующий этап – около 18%; констатирующий этап – около 43%), что говорит о более высокой степени готовности к ведению эффективной межличностной и межкультурной коммуникации, а также к более тонкому восприятию нюансов коммуникативного поведения собеседника, пониманию их мотивов.

Говоря об уровне эмпатии у студентов КГ, мы и в ходе повторной диагностики сталкиваемся с преобладанием низкого (около 39%) и среднего (около 43%) уровня эмпатии, что говорит о том, что эмпатийные тенденции у участников КГ все еще недостаточно развиты, равно как и умение воспринимать и верно декодировать невербальные сигналы в процессе межличностной и межкультурной коммуникации.

Анализируя качественные изменения по поведенческому критерию в аспекте выбора стратегий поведения в межкультурных конфликтах, можно отметить в ЭГ следующие изменения: в ходе повторной диагностики никто из студентов не выбрал ведущей стратегией «Выражение негативных эмоций», что подтверждает более высокий уровень сформированности эмпатии и толерантности, которые мы видели в ходе качественной диагностики выше. Еще одним качественным изменением стало появление стратегии «Сотрудничества» в качестве ведущей примерно у 27% респондентов, что свидетельствует о стремлении выстраивать межкультурное сотрудничество с позиций равноценности участников межкультурного взаимодействия. Усилила позиции и стратегия «Обучение нормам», которую в качестве ведущей выбрали порядка 25% респондентов (на констатирующем этапе – около 13%), данная тенденция, с нашей точки зрения, обусловлена полученными в ходе профессиональной подготовки педагогическими знаниями, умениями и навыками, во многом направленными на разъяснение

особенностей социокультурного взаимодействия носителей родной и китайской лингвокультуры. Следующей по частотности выбора оказалась стратегия «Поиск третьей стороны» (около 18%), связанная также с функцией медиации, проявляющейся в деятельности учителя иностранного языка. Стратегия «Ухода» была выбрана ведущей примерно 14% респондентов, а около 10% выбрали стратегию «Уступки», что свидетельствует о том, что не все студенты овладели навыками конструктивного выстраивания межкультурного взаимодействия. Отдельно следует упомянуть, что в ответах ЭГ при повторной диагностике появились примерно 6% сторонников стратегии «Доминирования», что мы связываем с отказом принять ценности, нормы и традиции, а также социокультурные особенности носителей китайской лингвокультуры в процессе более глубокого погружения в ее изучение, на контрасте с углублением понимания родной лингвокультуры.

Говоря том, как изменились ответы студентов КГ в контексте выбора стратегий поведения в межкультурных конфликтах, мы можем отметить, что около 9% респондентов выбрали стратегию «Сотрудничества» в качестве основной, в то время как стратегия «Обучение нормам» сохранила прежние позиции – около 14% респондентов выбрали ее как ведущую. Таким образом, сторонников конструктивных стратегий в КГ меньше четверти от общей выборки. Все так же значительная часть респондентов может быть отнесена к сторонникам таких стратегий как «Поиск третьей стороны» (около 26%), «Уход» (около 22%), «Уступки» (около 15%), что указывает на отсутствие достаточного уровня сформированности навыков межкультурного взаимодействия в ситуациях конфликта у большей части респондентов, а также на желание переложить ответственность либо избежать внешнего проявления конфликта, без решения разногласий. Так же, как и в ЭГ, при повторной диагностике в КГ появились сторонники стратегии «Доминирование» (около 10%), а также сохранились студенты, основной стратегией которых осталось «Выражение негативных эмоций» (около 4%), что свидетельствует о том, что в данной группе ярче проявлены

деструктивные стратегии взаимодействия, чем в ЭГ.

Таким образом, внедренный нами комплекс педагогических условий положительно повлиял и на показатели сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по поведенческому критерию, о чем свидетельствует вышеизложенный качественный и количественный анализ результатов повторной диагностики.

Обобщая полученные результаты, мы видим, что в экспериментальной группе наблюдается устойчивая положительная динамика по всем критериям, в особенности по поведенческому критерию, с наиболее значительным уменьшением низкого уровня сформированности социокультурной компетенции.

Итоговые показатели сформированности социокультурной компетенции представлены на рисунке 2.7.

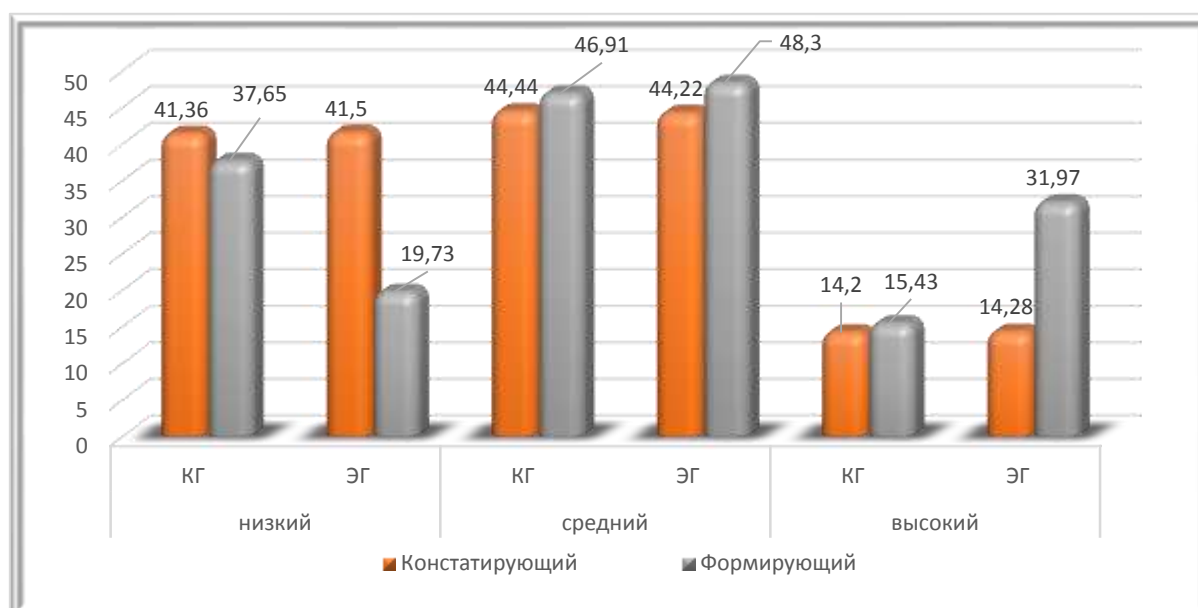


Рисунок 2.7 – Итоговые показатели уровней сформированности социокультурной компетенции студентов на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (в %)

В экспериментальной группе имеет место снижение показателей низкого уровня приблизительно на 22 %, увеличение среднего и высокого приблизительно на 4 % и 18 % соответственно. В контрольной группе

изменения существенно меньше – снижение показателей низкого уровня менее чем на 4 % при увеличении среднего и высокого в пределах 2 %, что подтверждает эффективность предлагаемых нами педагогических условий.

Различие в полученных результатах в контрольной и экспериментальной группах подтверждается также при расчете статистических критериев. Оценка статистического различия между уровнями сформированности социокультурной компетенции студентов проводилось на основе расчета критерия хи-квадрат. Данные по результатам констатирующего этапа эксперимента представлены в параграфе 1.3. Оценка результатов контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе эксперимента по критерию хи-квадрат позволяет говорить о существенной статистической разнице в полученных результатах. Так, по мотивационному критерию было получено значение 6,02; по поведенческому – 6,78; по когнитивному – 6,43, т.е. все они выше критического, равного 5,99 на уровне значимости 0,05.

Это позволяет говорить о статистическом различии между контрольной и экспериментальной группами на формирующем этапе эксперимента.

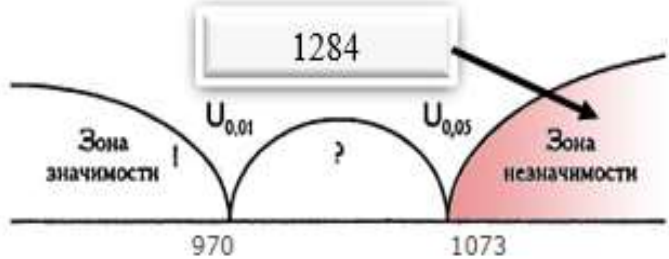
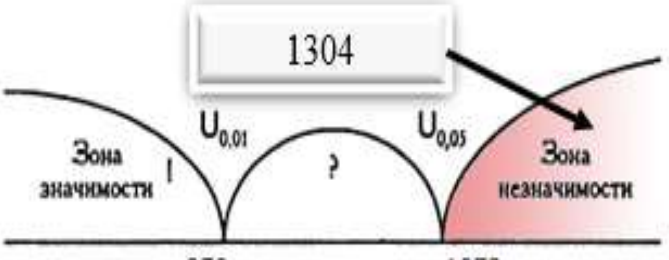
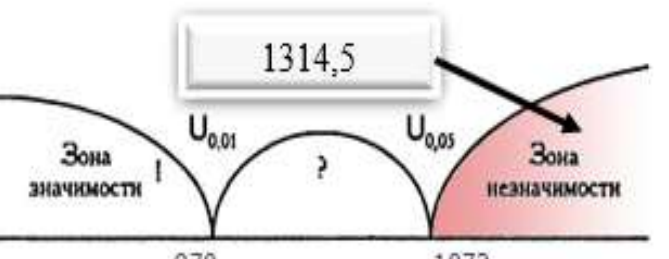
Для более точной оценки наличия статистически значимого различия в экспериментальной и контрольной группах на разных этапах эксперимента нами было рассчитано значение коэффициента Манна-Уитни. Для этого выдвигаем две альтернативные гипотезы U – критерия Манна-Уитни:

H_0 : уровень признака в экспериментальной группе не отличается от уровня признака в контрольной группе.

H_1 : уровень признака в экспериментальной группе отличается от уровня признака в контрольной группе

Гипотеза H_0 о незначительной разнице между результатами в контрольной и экспериментальной группами принимается в том случае, когда $U_{кр} < U_{эмп}$. В противном случае принимается гипотеза H_1 . Критическое значение коэффициента Манна-Уитни составляет для проведенного эксперимента 970 ($p \leq 0.01$) и 1073 ($p \leq 0.05$). Полученные значения представлены в таблицах 2.6 и 2.7.

Таблица 2.6 – Значения U–критерия Манна-Уитни результатов оценки сформированности социокультурной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Критерии	$U_{\text{эмп}}$	Заключение о подтверждении гипотезы		
1	2	3		
		4		
мотивационный	1284			H_0
когнитивный	1304			H_0
поведенческий	1314,5			H_0

Таким образом, мы видим, что на констатирующем этапе эксперимента между результатами контрольной и экспериментальной групп нет статистически значимой разницы, что подтверждается и полученными значениями критерия хи-квадрат. Это позволяет нам констатировать подтверждение гипотезы H_0 и рассматривать группы как находящиеся на одинаковом уровне сформированности социокультурной компетенции.

Таблица 2.7 – Значения U–критерия Манна-Уитни результатов оценки сформированности социокультурной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе эксперимента

Критерии	$U_{\text{эмп}}$	Заключение о подтверждении гипотезы	
мотивационный	889,5		
когнитивный	881,5		
поведенческий	942,5		

На формирующем этапе эксперимента имеет место наличие статистической разницы между результатами контрольной и экспериментальной групп, что подтверждает обоснованность сделанных выводов об эффективности проделанной работы по формированию социокультурной компетенции студентов.

Таким образом, статистические данные, полученные в ходе обработки результатов диагностики по итогу проведения педагогического эксперимента по формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, позволили более детально изучить динамику изменения уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка. Сравнительный анализ качественных и количественных

итогах диагностики, а также статистическая оценка значимости результатов диагностики контрольной и экспериментальной групп на разных этапах эксперимента, позволяют говорить о том, что выдвинутая нами гипотеза верна. Констатируем, что предлагаемый нами комплекс педагогических условий действительно может способствовать оптимизации процесса подготовки будущих учителей китайского языка в аспекте формирования у них социокультурной компетенции.

Выводы ко второй главе

В данной главе нами были изложены результаты опытно-экспериментальной работы, рассматриваемой как целостный процесс, основанный на привнесении в процесс обучения студентов экспериментальной группы определенных изменений с помощью реализации разработанных и обоснованных нами педагогических условий, а также отслеживании воздействия этих изменений на уровень сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки.

В результате обработки данных, касающихся описанного нами в первой главе констатирующего этапа педагогического эксперимента, было выявлено реальное состояние проблемы и сделан вывод о недостаточном уровне сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.

Учитывая многоаспектность профессиональной деятельности учителя китайского языка и ее ориентацию на межкультурное взаимодействие, нами были определены следующие педагогические условия:

- наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая;
- применение метода «социокультурных капсул», направленного на

осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной культуры и культуры Китая;

– создание необходимой образовательной среды путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

Предложенные нами педагогические условия, прежде всего, были направлены на изменение содержания аудиторной работы студентов за счет изменения содержания рабочих программ дисциплин базовой части («Практика устной и письменной речи (китайский язык)», «Культура и общение»), а также дисциплин вариативной части («Теоретический курс китайского языка», «Страноведение», «Теория и практика перевода с китайского языка») посредством наполнения их темами социокультурной направленности.

Также в ходе аудиторной работы с экспериментальными группами преподавателями активно применялся метод «социокультурных капсул», который позволил фокусировать внимание студентов на различиях социокультурных реакций носителей китайской и родной лингвокультуры на те или иные факты, ситуации и явления, а также обеспечить будущих учителей китайского языка материалом для рефлексии и поиска путей решения возможных конфликтов культур, дабы более эффективно справляться с функциями медиатора культур в своей профессиональной деятельности.

Создание необходимой образовательной среды было реализовано путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов в «Восточном клубе», созданном на базе кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», который является площадкой соизучения восточных языков и культур, предлагая членам клуба разные формы работы, способствующие формированию социокультурной компетенции.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы предполагал внедрение комплекса разработанных и обоснованных педагогических условий эффективного формирования социокультурной компетенции будущих

учителей китайского языка в процессе их профессиональной подготовки в выбранными нами в качестве экспериментальной базы образовательных организациях: ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет». Все описанные выше педагогические условия были внедрены в учебный процесс экспериментальных групп, обучающихся в этих учебных организациях по направлениям подготовки 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)»; 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)»; 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык. Китайский язык».

На этапе обобщения и анализа результатов эксперимента была проведена контрольная диагностика сформированности социокультурной компетенции по мотивационному, когнитивному и поведенческому критериям. Следует отметить, что после проведения формирующего эксперимента с внедрением педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка показатели сформированности социокультурной компетенции в экспериментальной и контрольной группах, которые на констатирующем этапе были достаточно однородными стали очевидно различаться: высокий уровень сформирован у 31,97% студентов ЭГ (в КГ – 15,43%), средний уровень у 48,3% студентов ЭГ (в КГ – 46,91%) и низкий – у 19,73% студентов ЭГ (в КГ – 37,65%).

В результате педагогического эксперимента выявлен потенциал предложенного нами комплекса педагогических условий, обеспечивающего эффективное формирование социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, подтверждено, что предложенные нами педагогические условия положительно влияют на формирование исследуемой компетенции, что свидетельствует о правильности выдвинутой гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной диссертации представлено теоретическое обобщение проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, практическое решение которой заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке педагогических условий, а также формулировании основных выводов:

1. Исследование феномена социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка выявило его междисциплинарный характер, что обеспечило всесторонность и объективность научного поиска для определения содержания и структуры исследуемой компетенции.

На основе изучения и анализа состояния разработанности проблемы исследования, руководствуясь основными теоретическими положениями компетентностного, социокультурного, межкультурного, коммуникативно-деятельностного и личностно-деятельностного подходов, а также методологическими принципами научности, единства теории и практики, комплексности и системности, разработано авторское определение понятия «социокультурная компетенция будущего учителя китайского языка», которое трактуется нами как комплекс умений и навыков, включающих владение формами вербального и невербального общения в различных контекстах взаимодействия характерных для носителей китайского и русского языков, основанный на регулярно обновляющемся комплексе знаний о культуре, истории и быте Китая и собственной страны, обеспечивающий возможность подготовки обучаемых к евразийскому диалогу культур в рамках профессиональной деятельности учителя.

В структуре данной компетенции нами были выделены мотивационно-аксиологический, когнитивно-информационный и поведенческий компоненты. Мотивационно-аксиологический компонент включает ценностное отношение к родной лингвокультуре и лингвокультуре Китая, основанное на знаниях в области этнопсихологии и осознании роли учителя

как медиатора культур; ценностное отношение к обучаемому как субъекту педагогической деятельности, рассматриваемому в качестве лингвокультурной личности; потребность будущего специалиста в активном саморазвитии, самосовершенствовании. В когнитивно-информационный компонент входит умение находить, верифицировать и усваивать информацию о родной лингвокультуре и лингвокультуре Китая с целью дальнейшего практического применения в диалоге культур; владение культурно-специфическим и страноведческим лингвистическим материалом и навыками его распознавания в ходе перцептивной (чтение, аудирование) и продуктивной деятельности (говорение, письмо); владение методикой преподавания (отбор учебных материалов социокультурного содержания, методы, приемы и средства формирования социокультурной компетенции), страноведческими и социоисторическими знаниями, требуемыми для формирования у учеников осведомленности о национально-культурных и социокультурных особенностях Китая и России; владение умениями и навыками педагогической рефлексии. Поведенческий компонент включает владение этикетными нормами и правилами поведения русской и китайской лингвокультур, социо- и культурнообусловленными сценариями коммуникации, вербальной и невербальной культурой общения Китая и России; способность вычленять проблемные аспекты взаимодействия, связанные со стереотипным поведением носителей русской и китайской лингвокультур; владение конструктивными стратегиями поведения в ходе межкультурных конфликтов; некатегоричность суждений; толерантность; эмпатию.

2. Раскрыты цель и содержание процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, трактуемого нами как целенаправленная, содержательно насыщенная и организационно оформленная совокупность внешних воздействий и самостоятельной работы студентов, направленных на формирование готовности будущего учителя к применению комплекса социокультурных

знаний о Китае как стране изучаемого языка в профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации, выступая в роли медиатора русской и китайской лингвокультур.

Целью данного процесса является поэтапное овладение массивом социокультурных знаний, умений, навыков, а также системой эмоционально-ценностных отношений, которые впоследствии будут применяться в профессиональной деятельности, обеспечивая эффективное функционирование учителя в качестве медиатора русской и китайской лингвокультур в контексте реального профессионального и бытового общения.

Содержание процесса формирования социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка заключается в создании условий по целенаправленному овладению студентами кодом лингвокультур Китая и России, необходимым для успешной коммуникации с позиции культурных универсалий, выступающих в роли системы координат, и для осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Формирование социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка проходит в три этапа: мотивационно-адаптационный, корректирующе-стабилизирующий и рефлексивно-закрепляющий. Мотивационно-адаптационный этап (1-й год обучения) представляет собой своеобразное введение в профессию с опорой на субъектный опыт студентов. На данном этапе доминирует лингвистическая подготовка, способствующая формированию первичных знаний и представлений о социокультурном устройстве Китая, а также закладывается основа ценностного отношения к китайской лингвокультуре, формируется интерес к сравнительному анализу её с родной лингвокультурой. Корректирующе-стабилизирующий этап (2–3-й годы обучения) направлен на углубление социокультурных знаний, умений и навыков будущих учителей китайского языка посредством личностного включения каждого студента в процесс овладения социокультурной компетенцией. На данном этапе доминирует социокультурная подготовка при обязательном осуществлении лингвистической составляющей и активизации

коммуникативной деятельности студентов с применением китайского языка как в межличностном общении в рамках аудиторных занятий, так и в общении во внеаудиторной деятельности (клубная деятельность, сетевая коммуникация); формируются поведенческие установки, основанные на приобретаемых социокультурных знаниях о лингвокультурах Китая и России. Рефлексивно-закрепляющий этап (4-й год обучения) направлен на окончательное формирование у будущих учителей китайского языка социокультурной компетенции посредством вовлечения студентов в самостоятельную работу, направленную на поиск, обработку и презентацию различного рода социокультурной информации о китайской лингвокультуре; анализ, сопоставление и презентацию сходств и различий социокультурного взаимодействия носителей русской и китайской лингвокультур, а также подбор учебных материалов социокультурной направленности и их творческое применение в процессе педагогической практики, а затем – в профессиональной деятельности.

3. Для определения уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка был разработан критериально-диагностический комплекс исследования, представленный системой критериев, показателей и уровней сформированности социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка, а также соответствующими им диагностическими методиками. Мотивационный, когнитивный и поведенческий критерии, выделенные нами в качестве ключевых в данном исследовании, были описаны с точки зрения показателей и содержания уровней (высокого, среднего и низкого по каждому критерию).

Мотивационный критерий отражает понимание будущими учителями китайского языка значимости изучения китайской лингвокультуры с позиций ценностного отношения к процессу формирования базы социокультурных знаний, умений и навыков в ходе профессиональной подготовки, а также осознание значимости самосовершенствования молодых специалистов в контексте соизучения китайской и русской лингвокультур, выявления и

анализа характерных для них социокультурных явлений. Он призван раскрыть готовность к восприятию китайской лингвокультуры с целью повышения уровня подготовки будущего учителя китайского языка. Показателями его сформированности являются осознание ценности изучения иностранного языка и освоения социокультурных знаний, умений и навыков для профессиональной деятельности будущего учителя китайского языка; стремление к самосовершенствованию в области соизучения китайской и русской лингвокультур.

Когнитивный критерий позволяет говорить о глубине имеющихся социокультурных знаний будущего учителя о Китае и о китайской лингвокультуре, а также о сущности и особенностях родной лингвокультуры. Он связан как с умением корректно воспринимать и интерпретировать социокультурные данные, так и с умением применять культурно-специфический и страноведческий лингвистический языковой материал в практике реального общения, а также в ходе педагогического взаимодействия. Данный критерий выявляет владение будущим учителем китайского языка рефлексивными умениями и способностью к самоанализу уровня и характера собственных социокультурных знаний. Показателями его сформированности мы считаем владение системными и комплексными социокультурными знаниями о китайской лингвокультуре; владение культурно-специфическим и страноведческим лингвистическим языковым материалом; способность к самооценке уровня социокультурных знаний, правильного восприятия социокультурных материалов.

Поведенческий критерий отражает наличие у будущего учителя китайского языка сформированной эмпатии, толерантности, культурной полицентричности, которые важны не только в аспекте его межкультурного общения, но и в педагогической деятельности. Он также позволяет проанализировать наличие у будущего учителя китайского языка конструктивных стратегий взаимодействия с носителями китайской лингвокультуры, а также готовность их транслировать как в собственной

коммуникативной практике, так и в педагогической деятельности. Показателями его сформированности мы рассматриваем эмпатию; толерантность и культурную полицентричность; владение конструктивными стратегиями поведения при взаимодействии с носителями китайской лингвокультуры.

В ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента, который прошел на базе ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», у опрошенных нами студентов направлений подготовки 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный язык (английский)» (ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»); 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык – китайский язык)» (ФГБОУ ВО «ТГПУ») и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык. Китайский язык» (ФГБОУ ВО «БГПУ») было выявлено преобладание низкого уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по всем критериям, что актуализировало необходимость разработки педагогических условий, активизирующих процесс формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка.

4. В результате анализа научно-методологической литературы, нами были разработаны и предложены педагогические условия, способствующие формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки, а именно: 1) наполнение информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности, создающими мотивационно-ценностные основания для овладения знаниями о социокультурных особенностях Китая; 2) применение метода «социокультурных капсул», направленного на осознание сходств и различий социокультурных реакций носителей родной

культуры и культуры Китая; 3) создание необходимой образовательной среды путем организации внеаудиторной клубной деятельности студентов, способствующей культурной и социальной самореализации будущих учителей китайского языка.

Выделение вышеизложенных педагогических условий потребовало теоретического обоснования причин их выбора, которые мы связываем, во-первых, с целесообразностью наполнения информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурного характера; во-вторых, с дидактическим потенциалом метода «социокультурных капсул», который мы рассматриваем как эффективное средство формирования социокультурной компетенции; в-третьих, с потенциалом внеаудиторной клубной деятельности как значимой формы организации иноязычной подготовки, способствующей созданию необходимой для формирования социокультурной компетенции образовательной среды.

5. В рамках формирующего этапа эксперимента, предложенные нами педагогические условия были реализованы посредством:

1) обогащения социокультурным содержанием профильных дисциплин базовой («Практика устной и письменной речи (китайский язык)», «Культура и общение») и вариативной части («Теоретический курс китайского языка», «Страноведение», «Теория и практика перевода с китайского языка») учебного плана в рамках процесса профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка;

2) внедрения в аудиторную работу метода «социокультурных капсул» с различным содержанием, а также привлечения будущих учителей китайского языка к созданию собственных вариантов «социокультурных капсул» для практического применения в профессионально-педагогической деятельности;

3) организации при непосредственном участии автора исследования на базе «Восточного клуба» ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» внеаудиторной клубной деятельности студентов посредством разработки Положения о клубе и плана работы секции

«Китайский язык и культура».

Проведенный количественный и качественный анализ результатов экспериментальной деятельности, а также сопоставление полученных в ходе констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента результатов позволило утверждать, что комплексная реализация выделенных педагогических условий привела к существенным статистически значимым изменениям в уровне сформированности социокультурной компетенции по каждому из критериев и исследуемого феномена в целом.

Наибольшее количество студентов с высоким уровнем социокультурной компетенции зафиксировано в экспериментальных группах, где по требованиям эксперимента были реализованы педагогические условия, что подтверждает общую гипотезу исследования. В контрольной группе различия оказались статистически незначимыми. Статистическая значимость полученных результатов исследования подтверждена расчетами критерия хи-квадрат Пирсона и U-критерия Манна-Уитни.

Результаты нашего исследования не претендуют на всестороннее раскрытие многогранной проблемы формирования социокультурной компетенции у будущих учителей китайского языка в процессе профессиональной подготовки, вследствие чего наиболее приоритетными нам видятся следующие направления работы: разработка модели формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка в условиях взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений высшего образования; изучение потенциала формирования социокультурной компетенции в рамках курсов довузовской подготовки у абитуриентов, планирующих обучение по педагогическому профилю с основным китайским языком; диагностика уровня социокультурной компетенции практикующих учителей китайского языка в рамках курсов повышения квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф, В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук / Адольф Владимир Александрович; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1998. – 49 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Аксиология иноязычного педагогического образования: монография / коллектив авторов; по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6-7 декабря 2019 г.) / М. А. Ариян [и др.]; под ред. А.К. Крупченко, С.В. Чернышова. – М.: МПГУ, 2020. – 376 с.
4. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка: сборник методических материалов. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2010. – 36 с.
5. Алексеев, В. М. Наука о Востоке / В. М. Алексеев. – М.: Восточная литература, 1982. – 535 с.
6. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1995. – 496 с.
7. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
8. Ариян, М. А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях [Электронный ресурс] / М. А. Ариян // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1-1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-novyh-obrazovatelnyh-usloviyah>. – Загл. с экрана. – Дата

обращения: 17.10.2019.

9. Артамонова, Е. П. Формирование социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Артамонова Елена Павловна; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2004. – 173 с.

10. Бабушкина, Л. Е. ИКТ как средство формирования социокультурной компетенции студентов педвуза при обучении иностранному языку / Л. Е. Бабушкина, В. И. Сафонов // Образовательные технологии и общество. – 2015. – № 18 (1). – С. 447–462.

11. Бабушкина, Л. Е. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов педагогического вуза / Л. Е. Бабушкина // Интеграция образования. – 2010. – № 1. – С. 9–14.

12. Баграмова, Н. В. Использование результатов НИР для перспективного развития профессиональной компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов / Н. В. Баграмова, М. К. Колкова, И. П. Шишкина // Подготовка специалиста в области образования: сб. ст. – СПб., 1999. – Вып. 7. – С. 187–197.

13. Банникова, Э. И. Эффективность использования заданий с китайскими фразеологизмами для формирования социокультурной компетенции студентов / Э. И. Банникова, А. Л. Тихонова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – №1 (49). – С. 21–25.

14. Барышников, Н. В. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранных языков / Н. В. Барышников, Г. Г. Жоглина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 88–92.

15. Барышников, Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник / Н. В. Барышников. – Москва: Вузовский учебник, 2013. – 368 с.

16. Барышников, Н. В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) / Н. В. Барышников, А. В. Вартанов // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2018. – Т. 10. – С. 7–17.
17. Батхина, А. А. Предварительная валидизация опросника «Стратегии поведения в межкультурном конфликте» / А. А. Бахтина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 489–506.
18. Беликов, В. А. Педагогические условия как цель педагогических исследования / В. А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69–73.
19. Белкина, В. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования / В. В. Белкина, Т. В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 117–126.
20. Белкина, В. Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2, № 3. – С. 203.
21. Берестова, Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя : спец. 19.00.05 «Социальная психология»: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Берестова Людмила Ивановна; Рос. акад. управления. – М., 1994. – 19 с.
22. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам / И. Л. Бим. – М.: Высшая школа, 1991. – 319 с.
23. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника / И. Л. Бим. – М.: Высшая школа, 1977. – 372 с.
24. БКРС [Электронный ресурс] / Большой китайско-русский словарь онлайн – Режим доступа: <https://bkrs.info>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.11.2022.
25. Божович, Е. Д. Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению / Е. Д. Божович, Е. И. Козицкая // Психологическая

наука и образование. – 1999. – № 1. – С. 25–37.

26. Большой Российский энциклопедический словарь. – Москва: Большая Российская энцикл., 2009. – 1887 с.

27. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

28. Брагина, А. А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте / А. А. Брагина. – М.: Русский язык, 1981. – 213 с.

29. Букатая, А. М. Культурный полифонизм в современной китайской прозе / А. М. Букатая // Белорусско-китайский культурный диалог (II): история, современное состояние, перспективы: сборник научных статей / под научн. ред. Н. Н. Хмельницкого. – Минск: РИВШ, 2016. – С. 28–35.

30. Бурлакова, И. И. Практика формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку / И. И. Бурлакова // Язык и текст. – 2018. – Т. 5, № 1. – С. 109–115.

31. Бурляева, В. А. Педагогическая культура как профессиональная компетентность педагога [Электронный ресурс] / В. А. Бурляева, К. А. Чебанов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22227>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.01.2019.

32. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 368 с.

33. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М., 2006. – 184 с.

34. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 254 с.

35. Виноградова, Л. В. Внеаудиторная работа по английскому языку в неязыковых вузах: концепция учебно-методического пособия / Л. В. Виноградова, Н. А. Преснякова // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. Вестник Санкт-Петербургского

государственного университета. – 2013. – № 2 (16). – С. 31–39.

36. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

37. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 5–16.

38. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.

39. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.

40. Высоцкая, И. В. Коммуникативно-деятельностный подход в практике вузовского преподавания / И. В. Высоцкая // Коммуникативные исследования. – 2022. – Т. 9, № 3. – С. 627–640.

41. Галимзянов, Х. М. Формирование и оценка компетенций в процессе освоения образовательных программ ФГОС ВО: научно-методическое пособие / Х. М. Галимзянов, Е. А. Попов, Ю. А. Сторожева. – Астрахань: Астраханский ГМУ, 2017. – 74 с.

42. Гальскова, Н. Д. Лингвокультурная личность как ценность профессионального педагогического образования / Н. Д. Гальскова // Аксиология иноязычного педагогического образования. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2020. – С. 12–22.

43. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

44. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Л. М. Орлова, Е. А. Петрова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

45. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

46. Герасимова, М. Г. Этническая толерантность и этнические стереотипы подростков / М. Г. Герасимова // Россия: трансформирующееся общество / под ред. В. А. Ядова. – М.: КАНОН-пресс-Ц, 2001. – С. 487–505.

47. Горлова, Н. А. Требования к отбору и систематизации содержания обучения иностранным языкам / Н. А. Горлова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 21–27.

48. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики № 791-од от 24 августа 2018 года [Электронный ресурс] // Луганский государственный педагогический университет : образовательные стандарты [сайт]. – Режим доступа: <https://lgpu.org/data/docs/1553073501/new/45-03-01-filologiya.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.11.2018.

49. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.02.01 «Лингвистика» (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики № 791-од от 24 августа 2018 года [Электронный ресурс] // Луганский государственный педагогический университет : образовательные стандарты [сайт]. – Режим доступа: <https://lgpu.org/data/docs/1553073501/new/45-03-02-lingvistika.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.11.2018.

50. Григорьев, Д. Н. Формирование социокультурной компетенции личности (на примере модели поликультурного воспитания) / Д. Н. Григорьев // Армия и общество. – 2013. – №1 (33). – С. 33–39.

51. Гурулева, Т. Л. Китайская языковая личность. Характеристика речевого портрета и его сопоставительный анализ : монография / Т. Л. Гурулева. – Москва: Издательский дом ВКН, 2020. – 162 с.

52. Гурулева, Т. Л. Компетенции владения китайским языком. Результаты сопоставительного лингводидактического исследования /

Т. Л. Гурулева. – Москва: Издательский дом ВКН, 2018. – 228 с.

53. Гурулева, Т. Л. Поликультурная модель высшего образования с учетом специфики обучения восточным языкам / Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №4. – С. 95–120.

54. Гурулева, Т. Л. Теория обучения китайскому языку и переводу (в языковой паре китайский ↔ русский). Межкультурная лингводидактика: монография / Т. Л. Гурулева. – Москва: Издательский дом ВКН, 2020. – 446 с.

55. Дворцова, А. Н. Современная китайская литература как средство формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка / А. Н. Дворцова // Восток - Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2021. – С. 334–339.

56. Дворцова, А. Н. 中国国情 【Страноведение Китая】 : учебно-методическое пособие / А. Н. Дворцова / ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2021. – 120 с.

57. Дворцова, А. Н. Социокультурная компетенция как средство реализации принципа культуросообразности в процессе обучения китайскому языку / А. Н. Дворцова, И. П. Акиншева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 1(26). – С. 97–100.

58. Демина, Н. А. Методика преподавания практического китайского языка / Н. А. Демина. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.

59. Дмитренко, Т. А. Овладение студентами межкультурной коммуникацией при обучении иностранному языку как психолого-педагогическая проблема / Т. А. Дмитренко, Е. Н. Махмутова // Вопросы прикладной лингвистики. – 2021. – № 42. – С. 40–67.

60. Дмитренко, Т. А. Преподавание иностранных языков как общение культур в условиях поликультурной среды / Т. А. Дмитренко // Россия и Запад: диалог культур : сборник материалов XXIII Международной конференции,

Москва, 25–27 марта 2021 года. – Москва: Центр по изучению взаимодействия культур, 2021. – С. 117–123.

61. Дмитренко, Т. А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования / Т. А. Дмитренко // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 41–48.

62. Дмитренко, Т. А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования / Т. А. Дмитренко. – ООО «Научно-издательский центр Инфра-М», 2022. – 164 с.

63. Дони́на, И. А. Готовность будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности: социокультурный аспект / И. А. Дони́на, С. Н. Воднева, Е. А. Смирнова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 4(60). – С. 58–69.

64. Егорова, А. А. Роль лингвистического клуба в формировании иноязычной коммуникативной компетентности / А. А. Егорова, О. В. Сергеева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 2. – С. 178–182.

65. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

66. Емельянова, Е. В. К вопросу о формировании социокультурной компетенции у студентов-переводчиков / Е. В. Емельянова // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2011. – № 1. – С. 62–67.

67. Еремин, Ю. В. Основы профессионально-коммуникативной подготовки учителя иностранного языка / Ю. В. Еремин. – СПб., 2001. – 180 с.

68. Ефименко, Е. А. К вопросу об определении «социокультурная компетентность» в современной педагогической науке [Электронный ресурс] / Е. А. Ефименко, Г. В. Короткова // ТППП АПК. – 2015. – № 3 (7). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-sotsiokulturnaya-kompetentnost-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 04.03.2019.

69. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь

русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2001. – 862 с.

70. Жукова, И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2013. – 632 с.

71. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 384 с.

72. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

73. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.

74. Зинченко, В. О. Подготовка будущего педагога к использованию кейс-технологии / В. О. Зинченко, О. И. Сидоренко // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Дербент, 27 февраля 2022 года / Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. – Москва: ООО «Парнас», 2022. – С. 108–114.

75. Игнатенко, Н. А. Иноязычная социокультурная компетенция будущего учителя иностранного языка / Н. А. Игнатенко // Неродные языки в учебных заведениях. – Воронеж, 1999. – Вып. 4. – С. 10.

76. Игнатенко, Н. А. Прием «капсула культуры» в развитии иноязычной социокультурной компетенции на продвинутом уровне / Н. А. Игнатенко // Научный альманах. – 2016. – № 1–2 (15). – С. 167–170.

77. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 208 с.

78. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

79. Ковалева, Ю. Ю. К вопросу о выделении уровней развития коммуникативной компетенции будущих учителей английского как второго

иностранного языка / Ю. Ю. Ковалева // Язык в коммуникативном пространстве: теоретические и прикладные аспекты: матер. I Междунар. науч.-практ. конф. «Преподавание иностранных языков в поликультурном образовательном пространстве». – Томск, 2001. – С. 31–34.

80. Кованова, М. С. Взаимодействие России и Китая в образовательной сфере / М.С. Кованова // Молодой ученый. – 2021. – № 1 (343). – С. 123–126.

81. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

82. Колесникова, О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О. А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 14–16.

83. Коломийченко, Л. В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению [Электронный ресурс] / Л. В. Коломийченко, И. В. Груздева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://www.scienceeducation.ru/121-19433>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 16.11.2020.

84. Колосова, А. А. «Критический инцидент» как метод межкультурного тренинга [Электронный ресурс] / А. А. Колосова // Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития. – 2011. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/40373/ethnoconf_2011_sbornik_Kolosova.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 16.11.2020.

85. Кононова, А. Ф. Структура профессиональной компетентности учителя английского языка в начальных классах / А. Ф. Кононова // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – Вып. 2. – С. 64–67.

86. Концепции федеральных государственных образовательных

стандартов общего образования / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

87. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Росс. Федерации № 1688-р от 24.06.2022 // Официальный сайт Правительства России [сайт]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwT5.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 05.01.2022.

88. Короткова, Г. В. Мотивационно-чувственный компонент профессионально-культурной компетентности будущего специалиста [Электронный ресурс] / Г. В. Короткова, О. С. Синепупова // JSRP. – 2014. – №1 (5). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-chuvstvennyu-komponent-professionalno-kulturnoy-kompetentnosti-buduschego-spetsialista>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 03.12.2018.

89. Костикова, Л. П. Лингвосоциокультурный подход к преподаванию иностранных языков / Л. П. Костикова // Вестник РГУ имени С. А. Есенина. – 2008. – № 3(20). – С. 21–30.

90. Костина, Е. А. Социокультурная компетенция учителя иностранного языка: монография / Е. А. Костина – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 82 с.

91. Котельникова, Н. Н. Роль аутентичных короткометражных фильмов в формировании лингвосоциокультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык / Н. Н. Котельникова // Россия – Китай: история и культура: сборник статей и докладов участников VIII Международной научно-практической конференции (Казань, 8–11 октября 2015 г.). – Казань, 2015. – С. 128–130.

92. Кочергин, И. В. Очерки методики обучения китайскому языку / И. В. Кочергин. – М.: ИД Муравей, 2000. – 160 с.

93. Кричевская, К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка /

К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. –1996. – № 1. – С. 15–19.

94. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

95. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

96. Кузнецова, Е. М. Реализация компетентностного подхода в лингвистическом образовании: к вопросу о значении общекультурных компетенций / Е. М. Кузнецова // Язык и культура. – 2012. – № 3 (19). – С.82–88.

97. Курдюмов, В. А. Профессиональный портрет учителя китайского языка / В. А. Курдюмов, О. А. Малых // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 49–53.

98. Кустов, Ю. А. Сущность социокультурной компетентности личности [Электронный ресурс] / Ю. А. Кустов, Ю. А. Лившиц, С. В. Стацук // Вестник ВУиТ. – 2014. – № 4 (17). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-sotsiokulturnoy-kompetentnosti-lichnosti>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.12.2019.

99. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

100. Лернер, И. Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе / И. Я. Лернер // Новые исслед. в пед. науках. – М., 1986. – Вып.2. – С. 14–18.

101. Ломакина, О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : спец.13.00.08 «Теория и методика проф.образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Ломакина Ольга Евгеньевна; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1998. – 23 с.

102. Макарычев, А. С. Регионализм и региональная культурная идентичность / А. С. Макарычев // Ученые записки Таврического национального университета. – 1997. – № 11(45). – С. 9–18.

103. Максимчик, О. А. Социокультурная компетенция учителя иностранных языков / О. А. Максимчик // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – № 3 (12). – С. 66–72.

104. Малых, О. А. Ведение дневника межъязыковых и межкультурных наблюдений как ведущий прием обучения студентов лингвистического профиля / О. А. Малых // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. – М., 2021. – С. 177–181.

105. Малышева, Т. С. Формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических вузов посредством аутентичных видеоматериалов: начальный этап, 2 курс : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Малышева Татьяна Сергеевна; Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2012. – 24 с.

106. Манджиева, С. А. Современные образовательные технологии на занятиях китайского языка в ВУЗе / С. А. Манджиева // Методика преподавания восточных языков: актуальные проблемы преподавания перевода: III Международная конференция (27–28 октября, 2015 года). – М.: Грифон, 2015. – С. 34–39.

107. Масловец, О. А. Основы обучения китайскому языку: теория и практика / О. А. Масловец. – М.: Издательский дом ВКН, 2017. – 264 с.

108. Меморандум о реализации Плана действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере от 06 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/499014828>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.11.2022.

109. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

110. Методика обучения китайскому языку и переводу в полипарадигмальной интерпретации современных педагогических

исследований: коллективная монография / под общ. ред. Т. Л. Гурулевой. – М.: Издательский дом ВКН. – 2021. – 240 с.

111. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.

112. Минеева, О. А. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] / О. А. Минеева, М. С. Ляшенко // БГЖ. – 2018. – № 4 (25). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-motivatsii-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.05.2021.

113. Миненко, А. В. Социокультурная компетенция в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс] / А. В. Миненко. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2013/05/13/sotsiokulturnaya-kompetentsiya-v-prepodavanii>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 19.05.2021.

114. Муравьева, Н. Г. Модель формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка) [Электронный ресурс] / Н. Г. Муравьева // Образование и наука. – 2013. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-studentov-vuza-v-proektnoy-deyatelnosti-na-primere-inostrannogo-yazyka>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 19.05.2021.

115. Муравьева, Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143.

116. Мухров, И. С. Условия формирования профессиональной компетентности молодых квалифицированных рабочих в системе начального профессионального образования [Электронный ресурс] / И. С. Мухров // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6195>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 19.05.2021.

117. Назина, Л. И. Особенности формирования социокультурной компетенции у студентов языкового факультета / Л. И. Назина // Проблемы межкультурной и профессиональной коммуникации в преподавании иностранных языков в высшей школе: материалы городской Межвуз. науч. учебно-метод. конф. – Новосибирск, 2002. – С. 29–32.

118. Наперов, В. А. Формирование профессиональной компетентности студентов средних специальных образовательных организаций торгово-экономического профиля : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Наперов Валерий Александрович; Брянский гос. пед. ун-т им. И. Г. Петровского. – Брянск, 1999. – 20 с.

119. Никитина, Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук / Никитина Елена Юрьевна; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2001. – 427 с.

120. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : указ Президента Рос. Федерации № 6474 от 21 июля 2020 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента Российской Федерации [сайт]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 10.05.2022.

121. Об образовании (с изменениями, внесенными Законами Луганской Народной Республики от 10.11.2017 № 193-П, от 14.03.2018 № 214-П, от 13.12.2019 № 119-П) [Электронный ресурс] : Закон Луганской Народной Республики от 30 сент. 2016 г. № 128-П // Народный совет ЛНР : [офиц. сайт]. – Режим доступа: <https://www.nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 25.12.2018.

122. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 года (с изм. и доп.) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка

[сайт]. – Режим доступа:
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Загл. с экрана. –
Дата обращения: 20.10.2020.

123. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. – Режим доступа:
<https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.10.2020.

124. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (с изменениями и дополнениями) : приказ Министерства науки и высшего образования Росс. Федерации № 125 от 22 февраля 2018 г. [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.10.2020.

125. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология (с изменениями и дополнениями) : приказ Министерства науки и высшего образования Росс. Федерации № 986 от 12 августа 2020 г. [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. – Режим доступа:
https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.10.2020.

126. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (с изменениями и дополнениями) : приказ Министерства науки и высшего образования Росс. Федерации № 969 от 12 августа 2020 г. [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_V_3_31082020.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.10.2020.

127. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001 / пер. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.

128. Одарюк, И. В. Симуляция как интерактивная технология обучения деловому общению на иностранном языке / И. В. Одарюк, В. Н. Колмакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5–2 (59). – С. 202.

129. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2006. – 944 с.

130. Оларь, Ю.В. Современные тенденции формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя / Ю. В. Оларь // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4(44). – С. 116–119.

131. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1991. – 224 с.

132. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – Кн. 1. – 543 с.

133. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

134. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. Игра –

дело серьезное / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 130 с.

135. Пахотина, С. В. Диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции студентов факультета физической культуры педагогического вуза / С. В. Пахотина // Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 1060–1064.

136. Пахотина, С. В. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов факультета физической культуры педагогического вуза / С. В. Пахотина // Молодой ученый. – 2013. – № 11 (58). – С. 628–631.

137. Пахотина, С. В. Сущность, структура и содержание социокультурной компетенции, формируемой в процессе обучения иностранным языкам / С. В. Пахотина // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 10. – С. 143–145.

138. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

139. Пивоев, В. М. Этнос и нация: проблемы идентификации / В. М. Пивоев. – 2-е изд. – М.: Директ-Медиа, 2013 – С. 3–14; 98–104.

140. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Плужник Ирина Ленаровна; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2003. – 46 с.

141. Подгорская, О. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов посредством интерпретации аутентичного художественного текста / О. Н. Подгорская, Т. П. Резник // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (108). – С. 68–74.

142. Пол, К. Х. Китайские и западные ценности: размышления о методологии межкультурного диалога / К. Х. Пол // Куда движется век глобализации? : сборник статей; под редакцией А. Н. Чумакова, Л. Е. Гринина.

– Волгоград: Издательство «Учитель», 2014. – С. 362–370.

143. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

144. Полушина, Л. Н. Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Полушина Любовь Николаевна; Моск. пед. ун-т. – М., 1995. – 22 с.

145. Постановление Правительства Российской Федерации № 1642 от 26.12.2017 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Правительства России [сайт]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/115042/63728>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.11.2022.

146. Проект научно-обоснованной Концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/go/inyaz/Proekt_nauchno-obosnovannoj_koncepcii_moderнизации_Inostrannyj_jazyk__1_.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.11.2022.

147. Проект примерной программы основного общего образования по китайскому языку [Электронный ресурс] / ГИА по китайскому языку // Федеральный институт педагогических измерений [сайт]. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/chinese>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.11.2019.

148. Профессионально-педагогические понятия: словарь: учебное пособие для вузов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2005. – 455 с.

149. Разуваева, Т. А. Компетентностная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации / Т. А. Разуваева // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28 – С. 986–989.

150. Райсвих, Ю. А. Актуализация процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка /

Ю. А. Райсвих, Е. А. Бароненко, И. А. Скоробренко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 3(169). – С. 187–208.

151. Рапопорт, С. С. Социокультурная компетенция интеллигента и здравый смысл / С. С. Рапопорт // Социологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 5–23.

152. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с.

153. Резник, Т. П. Возможности дисциплин профессиональной подготовки в комплексном формировании компетенций будущих учителей иностранного языка / Т. П. Резник // Герценовские чтения. Иностранные языки : Сборник научных статей, Санкт-Петербург, 12–13 апреля 2018 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. – С. 352–354.

154. Рiske, И. Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Рiske Инесса Элвантовна; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2000. – 16 с.

155. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: практич. пособие / Е. И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 480 с.

156. Рыченкова, Л. А. Социокультурная компетенция как основной компонент профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков / Л. А. Рыченкова // Известия ВГПУ. – 2008. – № 6. – С. 144–148.

157. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А. П. Садохин. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.

158. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов

лингвострановедческого содержания / Н. А. Саланович // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–20.

159. Санникова, С. В. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Санникова Светлана Викторовна; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2006. – 221 с.

160. Сафонова, В. В. Глобализация образования как одна из мировых тенденций его развития / В. В. Сафонова, Л. И. Максимова, Н. Ф. Мещанова // Методические тетради. – 2-е изд. – М.: Еврошкола, 2008. – 18 с.

161. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.

162. Сафонова, В. В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования / В. В. Сафонова // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 2 (2). – С. 26–46.

163. Сафонова, В. В. Межкультурный диалог; методический вызов, проблемы и перспективы развития в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Языки в современном мире : материалы X Междунар. конф. / отв. ред. Л. В. Полубиченко. – М.: КДУ, 2012. – С. 48–59.

164. Сафонова, В. В. Основополагающие принципы моделирования учебной литературы по теории и методике обучения межкультурному общению в высшей школе [Электронный ресурс] / В. В. Сафонова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayuschie-printsipy-modelirovaniya-ucebnoy-literatury-po-teorii-i-metodike-obucheniya-mezhkulturnomu-obscheniyu-v-ysshey>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 19.06.2019.

165. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: спец. 13.00.02 «Теория и методика

обучения и воспитания» : дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук / Сафонова Виктория Викторовна; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Москва, 1993. – 528 с.

166. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М., 1991. – 305 с.

167. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 231 с.

168. Симкин, В. Р. Современные языки: изучение, оценка. Общеευропейская компетенция / В. Р. Симкин // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3. – С. 82.

169. Ситаров, В. А. Формирование методической компетентности будущего учителя / В. А. Ситаров // Теория и практика высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 74–81.

170. Скворцов, Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи / Л. И. Скворцов. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство "Мир и Образование"», 2009. – 1104 с.

171. Словарь многих выражений [Электронный ресурс]: сайт. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/many-expressions-dictionary/index.htm>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 27.01.2019.

172. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

173. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.

174. Смирнов, И. Б. Формирование основ культурно-страноведческой компетенции учащихся старших классов средней школы при чтении современной художественной литературы : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Смирнов Игорь Борисович; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1999. – 19 с.

175. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева и др. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
176. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
177. Соловова, Е. Н. Современные подходы к определению профессиональной квалификации преподавателя иностранного языка / Е. Н. Соловова, С. В. Боголепова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 36–45.
178. Струнина, Н. В. Социокультурная компетенция как элемент профессиональной компетентности будущих инженеров [Электронный ресурс] / Н. В. Струнина // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – №1 (29). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-kompetentsiya-kak-element-professionalnoy-kompetentnosti-buduschih-inzhenerov>. – Загл. с экрана. – Дата обращения:
179. Сулейманова, Ф. М. Формирование социокультурной компетенции будущих педагогов / Ф. М. Сулейманова, А. Л. Фатыхова, А. Р. Юмадилов // Вестник ГУУ. – 2015. – № 7. – С. 300–302.
180. Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования / П. В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.
181. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур / П. В. Сысоев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – 145 с.
182. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14–20.
183. Сысоев, П. В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Сысоев Павел Викторович; Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. –

Тамбов, 1999. – 19 с.

184. Сысоев, П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Ин. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–18.

185. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование: что это такое? / П. В. Сысоев // Иностр. языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

186. Тарева, Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302–320.

187. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

188. Терехов, П. П. Обеспечение качества профессионального социокультурного образования / П. П. Терехов // Вестник Казанского государственного института культуры. – 2015. – № 4. – С. 66–71.

189. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Издательство Московского Университета, 2008. – 352 с.

190. Тлостанова, М. В. Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века / М. В. Тлостанова. – М.: ИМЛИ РАН, Наследие, 2000. – 400 с.

191. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Том I: А – Кюрины. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ, 1935. – 1562 с.

192. Толстоухова, И. В. Самосознание как процесс профессионального становления студента / И. В. Толстоухова, В. А. Колычева // Социальный активизм молодежи региона: материалы Всерос. науч. практ. конференции. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. – С. 139–142.

193. Трофимова, И. Н. Компетентность с точки зрения синергетического подхода / И. Н. Трофимова // Развитие и оценка компетентности: материалы конференции / под ред. В.И. Белопольского. – М.,

1996. – С. 45–46.

194. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению / О. Ф. Турянская. – Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с.

195. Фатов, И. С. Студенческие клубы как форма студенческой самоорганизации (организационные и правовые основы деятельности) / И. С. Фатов. – Москва, 2013. – 79 с.

196. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 497.

197. Фролова, Л. В. Роль и место аудиовизуальных средств в обучении различным аспектам китайского языка [Электронный ресурс] / Л. В. Фролова // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://mino.esrae.ru/158-1128>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 17.10.2019.

198. Ховов, О. Б. Проблемы образовательной политики на пороге XXI века / О. Б. Ховов // Специалист. – 1999. – № 10. – С. 13–17.

199. Холод, Н. И. Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку / Н. И. Холод, О. С. Егорова // Ярославский педагогический вестник. Том II: Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 4. – С. 108–113.

200. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972. – 196 с.

201. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

202. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

203. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М.; Издательство «Эйдос»; издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

204. Чельшкова, Н. Б. О возможных направлениях модернизации образовательных стандартов / Н. Б. Чельшкова // Материалы 11-й Всероссийской научно-методической конференции. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 53–55.

205. Чиркова, В. М. Теоретическая модель формирования социокультурной компетенции / В. М. Чиркова // Вестник Костромского государственного университета. – 2008. – № 14(4) – С. 356–360.

206. Шатилов, С. Ф. Некоторые актуальные педагогические вопросы профессиональнонаправленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе / С. Ф. Шатилов, Ю. В. Еремин // Профессиональнонаправленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1985. – С. 3–16.

207. Шатилов, С. Ф. Профессиограмма учителя иностранного языка / С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский. – Л., 1985. – 25 с.

208. Шилина, Н. В. Анализ уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции у обучающихся [Электронный ресурс] / Н. В. Шилина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №6, – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN618.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 12.12.2018.

209. Штыкова, Т. В. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в образовательном процессе высшей школы / Т. В. Штыкова, И. А. Скоробренко // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : Сборник научных статей XVI Международная научно-практическая конференция, Чебоксары, 17–18 октября 2019 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2019. – С. 165–170.

210. Щербакова, А. В. Формирование социокультурной компетенции школьников в процессе обучения иностранному языку / А. В. Щербакова // Народные языки в учебных заведениях. – Воронеж, 1999. – Вып. 4. – С. 8–9.

211. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на

иностранным языке / А. Н. Щукин. – М.: Издательство «Икар», 2011. – 454 с.

212. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин. – М.; СПб., 1994. – 250 с.

213. Ярмина, Т. Н. Особенности формирования социокультурной компетенции студентов, изучающих английский язык вне языковой среды / Т. Н. Ярмина // Актуальные аспекты теории и практики преподавания иностранных языков в современном учебном заведении: материалы III международной научно-практической конференции преподавателей высших образовательных организаций, Балашиха, Московская область, 25 декабря 2012 года. – Балашиха, Московская область: Российский государственный аграрный заочный университет, 2013. – С. 80–84.

214. «Antinazi» [Электронный ресурс]: энциклопедия социологии. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/3885/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%A3%D0%9C>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.02.2018.

215. Byram, M. Definitions, objectives and evaluation of socio-cultural competence / M. Byram, G. Zarate. – Strasbourg: Council of Europe CC-LANG, 1994. – P. 239–243.

216. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / Michael Byram. – Philadelphia: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

217. Common European Framework. Acquiring Sociocultural Competence [Электронный ресурс] : сайт. – Режим доступа: www.lancs.ac.uk. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.02.2018.

218. Ek, van J. Objectives For Foreign Language Learning / J. van Ek. – Strasbourg: Council of Europe, 1986. – 75 p.

219. Ek, van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek, J. L. M. Trim. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. – 252 p.

220. Fedicheva, N. V. Teaching English as a Foreign language / N. V. Fedicheva. – Lugansk: Publishing House of the State Establishment «Taras Shevchenko LNU», 2011. – 240 p.

221. Gardner, R. C. Attitude Motivation Test Battery: International AMTB project [Электронный ресурс] / R. C. Gardner. – Режим доступа: [http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/Motivation% 20measurement-AMTB.pdf](http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/Motivation%20measurement-AMTB.pdf). – Загл. с экрана. – Дата обращения: 06.06.2020.
222. Gay, G. Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice / G. Gay. – New York: Teachers College Press, 2000. – 251 p.
223. Jiao, L. A Cultural Dictionary of the Chinese Language: 500 Proverbs, Idioms and Maxims / Liwei Jiao. – Routledge, 2019. – 163 p.
224. Jin, T. How university students of Mandarin Chinese experience ‘Chinese culture’: an interculturality and small cultures perspective / Tinghe Jin // Language and Intercultural Communication. – 2020. – № 20(6). – P. 572–585.
225. Jin, T. Interculturality in Chinese Language Education / Tinghe Jin, Fred Dervin. – Palgrave Macmillan, 2017. – 195 p.
226. Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching / C. Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 295 p.
227. Kramsch, C. From language proficiency to interac-tional competence / C. Kramsch // Modern Language Journal. – 1986. – № 70 (4). – P. 366–372.
228. Kramsch, C. The cultural component of language teaching / C. Kramsch // Language, Culture and Curriculum. – 1995. – № 8 (12). – P. 83–92.
229. Liao, X.Q. How communicative teaching became acceptable in secondary schools in China [Электронный ресурс] / X.Q. Liao // The Internet TESL Journal. – 2006. – № 7. – Режим доступа: <http://iteslj.org/Articles/Liao-CLTinChina.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.02.2018.
230. Lingvistone, C. Roleplay in language learning / C. Lingvistone. – М.: Высш.шк.,1988. – 127 p.
231. Littlewood, W. Communicative language teaching: An introduction / W. Littlewood. – New York : Cambridge University Press,1981. – 108 p.
232. Lou, W.L. Integrating Chinese culture into the EFL classroom. (=将中国文化融入英语作为外语教学的课堂) / W.L. Lou, R. Chism // Academic

Exchange Quarterly. – 2005. – № 9. – P.172–176.

233. Maley, A. Drama techniques in language learning / A. Maley, A. Duff. – Moscow: Prosveshenie, 1981. – 95 p.

234. Rakhimova, A. E. Sociocultural competence as one of the core competencies of the individual / A. E. Rakhimova // *Espacios*. – 2017. – Vol. 38, №. 45. – P. 34.

235. Savignon, S. J. Communicative competence. An experiment in foreign language teaching / S. J. Savignon. – Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972. – 115 p.

236. The Common European Framework of Reference for Languages [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 01.03.2019.

237. Velde, Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / Ch. Velde // 27 Annual SCUTREA conference, 1997. – P. 27–35.

238. Wight, A. R. The critical incident as a training tool / A.R. Wight // *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. – Yarmouth, ME: Intercultural Press 1995. – Vol.1. – P. 127–140.

239. Zarate, G. Representations de l'etranger et didactique deslangues / G. Zarate. – Paris: Didier, 1993. – 128 p.

240. 岑运强. 语言学基础理论(修订版) / 岑运强. – 北京: 北京师范大学出版社, 2005. – 340 页.

241. 程棠. 对外汉语教学理论与实践关系问题综论 / 程棠. – 北京: 北京语言大学出版社, 2007. – 401 页.

242. 程棠. 对外汉语教学目的的原则方法 / 程棠. – 北京: 华语教学出版社, 2000. – 260 页.

243. 国际汉语教师课堂技巧教学手册 / 王魏, 孙淇 (韩) 编著. – 北京: 高等教育出版社, 2011. – 262页.

244. 国际中文教育中文水平等级标准 [Электронный ресурс] // 中华人

民共和国教育部国家语言文字工作委员会. – 260 页. – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.05.2022.

245. 莫非, 罗伯特·F. 文化和社会人类学 / 罗伯特·F. 莫非; 吴玫, 译. – 中国文联出版公司, 1988. – 第 21 页.

246. 王勇. 中俄文化差异与对俄汉语教学 / 王勇 // 学理论. – 2009. – № 8. – 第 148–149 页.

Приложение А

Соотношение этапов процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка и компонентов содержания педагогического образования с приоритетными методами, приемами и средствами её формирования

Таблица 1.2 – Соотношение этапов процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка и компонентов содержания педагогического образования с приоритетными методами, приемами и средствами её формирования

Компоненты содержания педагогического образования, являющегося основой процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка	Приоритетные методы, приемы и средства формирования социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка
Мотивационно-адаптационный этап (1-й год обучения)	
Ведущий компонент социокультурной компетенции: мотивационно-аксиологический	
<p>Знания о/об: лингвистике, литературе, географии, экономике, политике, истории, а также повседневной жизни Китая и России; отношениях эквивалентности / безэквивалентности между единицами китайского и русского языка.</p> <p>Умения: ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках носителей русской и китайской лингвокультур; непредвзято изучать историю и культуру Китая и России.</p> <p>Навыки: опознания носителей культуроведческой информации о русской и китайской лингвокультурах.</p> <p>Система эмоционально-ценностных отношений: социокультурная восприимчивость, базирующаяся на эмоционально-ценностном отношении к различиям носителей русской и китайской лингвокультур; способность к социокультурному самообразованию, мотивированная ценностным отношением к лингвокультурам России и Китая, а также к будущей профессиональной деятельности</p>	<p>лекции; беседы о культуре Китая; подготовительные упражнения; чтение китайской художественной литературы, публицистики, научной и научно-популярной литературы о Китае; работа с оцифрованными музейными коллекциями в рамках знакомства с произведениями китайского искусства; работа с учебными аудио- и видеоматериалами на китайском языке; метод мозгового штурма; сравнительно-сопоставительный метод; метод социокультурного словаря; ведение дневника социокультурных наблюдений; прохождение онлайн-курсов о Китае, его культуре и языке на отечественных платформах («Открытое образование», «Арзамас» и др.)</p>

<i>Корректирующе-стабилизирующий этап</i> (2–3-й год обучения)	
Ведущий компонент социокультурной компетенции: когнитивно-информационный	
<p>Знания о/об: реалиях, характерных для конкретных тематических зон общения; приемлемых способах передачи реалий русского языка средствами китайского языка и наоборот.</p> <p>Умения: адекватно использовать лексические единицы с культурным и страноведческим компонентами семантики в речи в ситуациях межкультурной коммуникации; прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения носителей русской и китайской лингвокультур и использовать способы их устранения или смягчения; адаптироваться к иноязычной среде, следуя канонам вежливости, уважая традиции и стили жизни людей иного культурного сообщества; представлять русскую лингвокультуру в китайскоязычной среде.</p> <p>Навыки: опознания и распремечивания культуроведчески маркированных слов, словосочетаний и фраз, культуроведческой информации в устных и письменных текстах на русском и китайском языках.</p> <p>Система эмоционально-ценностных отношений: культуроведческая, лингвокультуроведческая, социолингвистическая наблюдательность</p>	<p>беседы об особенностях коммуникативного поведения китайцев, обусловленном нормами, ценностями и традициями китайской культуры; речевые упражнения; чтение аутентичных текстов с социокультурным содержанием; демонстрация поведенческих паттернов, свойственных носителям китайской лингвокультуры; работа с аутентичными аудио- и видеоматериалами (средний уровень); симуляция; ролевая игра; метод проектов; метод моделирования личностно-значимых социокультурных ситуаций; прием «культурных капсул»; метод «социокультурных капсул»; метод сравнительного социокультурного анализа; дискуссионные клубы; ведение блога; прохождение онлайн-курсов о Китае, его культуре и языке на зарубежных платформах («Coursera» и др.)</p>
<i>Рефлексивно-закрепляющий этап</i> (4-й год обучения)	
Ведущий компонент социокультурной компетенции: поведенческий	
<p>Знания о/об: особенностях речевого и неречевого поведения в инокультурной среде в изучаемых сферах общения с учетом специфики русской и китайской лингвокультур; универсальном и специфическом в лингвокультуре носителей русского и китайского языков, общем и специфическом в их мировосприятии и мировидении.</p> <p>Умения: комментировать содержание культурно-страноведческой лексики на китайском и русском языках; обучать извлекать социокультурную информацию из различных типов аутентичных текстов; обучать адекватной интерпретации (пониманию) и реагированию на вербальное и невербальное поведение представителей китайской лингвокультуры; обучать строить иноязычное общение с учетом норм вербального и невербального коммуникативного поведения, принятых в китайской лингвокультуре; сравнивать явления китайской и русской лингвокультур, находить общее и различия;</p>	<p>презентация родной культуры средствами китайского языка; работа с аутентичными аудио- и видеоматериалами (высокий уровень); чтение аутентичных текстов с социокультурным содержанием; метод кейсов; метод критических инцидентов; метод межкультурного тренинга; работа с языковыми корпусами; сравнительный анализ коммуникативного поведения носителей китайской и русской лингвокультуры на материале кино и телевизионных программ; деятельность в рамках клуба; прохождение онлайн-курсов интересующей тематики на китайскоязычных платформах (MOOC, «Chinese Bridge» и др.)</p>

анализировать учебный материал, средства обучения с точки зрения представленности в них сведений о культуре Китая и их использования в учебном процессе; производить отбор, методическую обработку аутентичных материалов с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся и распределять данные материалы по этапам обучения; выбирать наиболее эффективные приемы и способы ознакомления учащихся с культурой Китая; обучать познанию родной культуры через призму сравнения русской и китайской лингвокультур в контексте культурных универсалий и глобальных процессов мировой истории; готовить, подбирать, использовать различные средства наглядности с целью семантизации тех или иных реалий; формировать у обучающихся умение самостоятельно познавать незнакомую культуру, используя лингвострановедческие словари, разнообразную справочную литературу, средства массовой информации

Навыки: распознавания случаев нарушения коммуникации в ситуациях межкультурного общения носителей русской и китайской лингвокультур и применения стратегий избегания конфликта.

Система эмоционально-ценностных отношений: социокультурная непредвзятость при толковании культуроведческих и политических явлений, сформированная на основе творчески-поискового эмоционально-ценностного отношения к действительности

Приложение Б

Структура и содержание экзамена HSK на разных этапах его существования (с 1990 по 2021 гг.)

Таблица 1.4 – Структура и содержание экзамена HSK на разных этапах его существования (с 1990 по 2021 гг.)

№ этапа	Временные рамки	Содержание этапа	Дополнительные данные
1	2	3	4
1	1984–1990	Разработана система экзамена для начального и среднего уровней	1990 – прошел экспертизу Государственной комиссии по образованию КНР 1990 – HSK проведен в КНР 1991 – HSK проведен за рубежом
2	1989–1993	Разработка высшего уровня HSK на основе предварительных результатов, полученных при апробации экзамена для начального и среднего уровней	1993 – высший уровень утвержден Государственной комиссией HSK (国家汉语水平考试委员会)
3	1995–1997	Разработка базового уровня экзамена	1997 – базовый уровень утвержден Государственной комиссией HSK (国家汉语水平考试委员会)
4	1997–2005	Существование 11-уровневой системы старого экзамена HSK: базовый уровень (基础) – 1–3 уровень экзамена; начальный (初等) и средний (中等) уровень – 3–8 уровень экзамена; высший уровень (高等) – 9 – 11 уровень экзамена	Сертифицируемыми уровнями (уровни, за которые выдавались сертификаты экзамена HSK) были начальный (HSK 初等), средний (HSK 中等) и высший (HSK 高等)
5	2005-2010	Государственной канцелярией КНР по распространению китайского языка за рубежом (Ханьбань) была поставлена задача реформирования HSK (создание HSK 2.0) с целью упрощения и популяризации экзамена	2009 – завершение разработки нового экзамена; издание программ 1–2 уровня 2010 – издание программ 3–6 уровней С марта 2010 экзамен сдается по всему миру на площадках институтов Конфуция
6	2010 -2020	Применение 6-уровневой модели HSK 2.0, соотнесенной с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком: HSK 一级 – A1, HSK 二级 – A2,	

		HSK 三级 – B1, HSK 四级 – B2, HSK 五级 – C1, HSK 六级 – C2	
7	2020 – по настоящее время	Государственной канцелярией КНР по распространению китайского языка за рубежом (Ханьбань) была поставлена задача реформирования HSK (создание HSK 3.0), для приведения его структуры и содержания к большей степени соответствия мировым экзаменам на уровень владения иностранным языком: выделены 3 уровня владения китайским языком (初等、中等、高等) и 9 подуровней (初等: HSK 1–3 级; 中等: HSK 4–6 级; 高等: HSK 7–9 级)	2021 г. – официально опубликован «Новый международный стандарт деления на уровни китайского языка» GF0025-2021; конец 2021 – начало 2022 гг. – переход к формату HSK 3.0 на высоком уровне (高等: HSK 7–9 级); 2024 – 2026 гг. – введение новой версии экзамена для 1–6 подуровней; 2026 – 2027 гг. – вывод из обихода экзаменов формата HSK 2.0 с сохранением валидности сертификатов последних экзаменов такого образца в течение двух лет

Приложение В

Характеристика социокультурных знаний обучающихся на разных уровнях владения китайским языком как иностранным

Таблица 1.7 – Характеристика социокультурных знаний обучающихся на разных уровнях владения китайским языком как иностранным

Уровень	Содержание социокультурных знаний
1	2
Начальный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Начинает понимать собственные преимущества от использования различных иностранных языков в стране проживания; 2. Узнает о собственном праве пользоваться различными языками в стране проживания; 3. Знакомится с развитием и достижениями страны проживания и Китая в области культуры, образования и т.д.; 4. Начинает познавать на собственном опыте материальную (пищу, одежду и т.п.) и нематериальную (искусство, праздничные обряды и т.п.) культуру Китая; 5. Начинает понимать культурный контекст простых рассказов и древних классических историй о китайском языке, самых употребительных простых фразеологических рассказов и некоторых историй о происхождении древних классических афоризмов в китайском языке; 6. Узнает как осуществляется вербальная и невербальная коммуникация в китайской культуре; 7. Знакомится с простыми правилами речевого этикета и речевыми традициями Китая; 8. Узнает о межличностных отношениях в китайской культуре; 9. Узнает о вкладе китайцев в общество страны проживания.
Средний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Начинает осознавать собственное право и право сообществ страны проживания изучать различные языки, приходя к основному осознанию этих прав; 2. Начинает разбираться в развитии и достижениях страны проживания и Китая в области культуры, образования и др. областях; 3. В основном разбирается в развитии, достижениях и обменах страны проживания и Китая в области экономики, культуры, науки, образования и др. областях; 4. В основном знает о достижениях Китая в области литературы, искусства, науки, идеологии и их вкладе в мировую культуру; 5. В основном знает историю развития китайского языка и китайской культуры и их вклад в мировую культуру, роль в ней;

	<ol style="list-style-type: none"> 6. В достаточной степени понимает культурный компонент значений общеупотребительных фразеологизмов, пословиц и поговорок, а также некоторых древних классических афоризмов в китайском языке; 7. В основном понимает как осуществляются вербальная и невербальная коммуникация в китайской культуре; 8. В основном знает речевой этикет и речевые традиции Китая; 9. В основном понимает социальную структуру и межличностные отношения в китайской культуре (например, личные, семейные отношения и т.д.); 10. Начинает знакомиться и приходит к пониманию вклада китайцев в общество страны проживания, историю создания бизнеса китайцами в стране проживания.
Высокий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осознает собственное право и право сообществ изучать различные языки в стране проживания; 2. Осознает собственное право и право сообществ, общества пользоваться различными языками в стране проживания; 3. Имеет глубокие знания о развитии, достижениях и обменах страны проживания и Китая в области экономики, культуры, науки, образования и др. областях; 4. Имеет глубокие знания о достижениях Китая в области литературы, искусства, науки, идеологии и их вкладе в мировую культуру; 5. Имеет глубокие знания по истории развития китайского языка и культуры Китая и о их месте, вкладе и роли в мировой культуре; 6. Понимает культурный компонент значений общеупотребительных фразеологизмов, пословиц и поговорок, а также некоторых древних классических афоризмов в китайском языке; 7. Глубоко понимает как осуществляется вербальная и невербальная коммуникация в китайской культуре; 8. Имеет глубокие знания речевого этикета и речевых традиций Китая; 9. Глубоко понимает социальную структуру и межличностные отношения в китайской культуре; 10. Глубоко понимает определенные явления китайской культуре и обладает способностью их интерпретировать; 11. Имеет глубокие знания по истории создания бизнеса китайцами в стране проживания, знает о вкладе китайцев в общество страны проживания; 12. Глубоко понимает стадильность культуры, рассматривает и трактует культурные явления с точки зрения их развития и изменения.

Приложение Г

**Содержание уровней сформированности социокультурной компетенции
будущего учителя китайского языка**

Таблица 1.8 – Содержание уровней сформированности социокультурной компетенции будущего учителя китайского языка

Мотивационный критерий	Когнитивный критерий	Поведенческий критерий
1	2	3
Высокий уровень сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка		
осознание и личностное принятие цели формирования СКК сочетается со знанием способов достижения данной цели, а также с выраженной интегративной мотивацией, высоким уровнем активности, направленной на достижение данной цели, потребностью и готовностью к осуществлению профессиональной коммуникации с представителями китайской лингвокультуры, осознанием значимости этой компетенции в профессиональной деятельности учителя китайского языка	наличествуют глубокие знания о культуре и реалиях Китая и собственной страны, применяемые грамотно и систематически, что позволяет студентам излагать свои мысли в довольно быстром темпе, а также эффективно взаимодействовать с представителями китайской лингвокультуры в различных сферах и отраслях. Студент уверенно чувствует себя при общении на китайском языке практически во всех ситуациях, обладает широким спектром языковых средств (как вербальных, так и невербальных), не испытывает потребности в адаптации китайской речи. С легкостью находит общее и различное в исторически сложившихся культурных моделях развития собственной страны и Китая.	студент видит поликультурность современного мира и социума, воспринимает культурное разнообразие как норму сосуществования культур, осознает свое место и роль в контексте диалога культур; оценка китайской культуры происходит с позиции норм и ценностей, свойственных его родной лингвокультуре, по принципу «наличия» или «отсутствия» определенных фактов и реалий китайской культуры в родной; студент не считает возможной негативную оценку иной культуры, им пресекаются высказывания негативного характера, касающиеся представителей иных национальных либо культурных групп, в частности – китайской, предпринимаются попытки обоснования ошибочности подобных высказываний

Средний уровень		
сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка		
<p>необходимость формирования СКК все еще не вполне осознана и принята личностью; мотивы носят как инструментальный (учебные успехи, карьера, финансовое благополучие и др.), так и интегративный характер (личная потребность коммуницировать с представителями китайской лингвокультуры, желание углубленно изучать культурные особенности Китая и др.); познавательная активность проявляется достаточно стабильно, но не всегда направлена на формирование СКК учителя китайского языка</p>	<p>наличествует достаточный объем знаний социокультурного характера, касающийся Китая, студент в целом способен применять продуктивные стратегии речевого поведения, соответствующие ситуациям аутентичного общения на китайском языке в профессиональной сфере. Наличествующие у студента фоновые знания, которые присущи лингвосоциуму Китая, зачастую не отличаются точностью и требуют коррекции. В целом он способен к взаимодействию с носителями китайского языка без значительных социокультурных затруднений, иногда испытывает потребность уточнить и прояснить культурно-специфические аспекты речи собеседника. На данном уровне студент способен провести некоторые параллели и осознать некоторые различия родной лингвокультуры и лингвокультуры Китая</p>	<p>студентом осознается поликультурность современного мира и социума, исходя из чего формируется тенденция воспринимать культурное многообразие как норму; китайская культура все еще преимущественно оценивается с позиции ценностей и норм собственной, хотя осознается некая неправильность такого подхода; периодически в речи студента фигурируют высказывания негативного характера в отношении представителей иных национальных либо культурных групп, в частности – китайцев</p>
Низкий уровень		
сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка		
<p>необходимость формирования СКК не осознается; отношение студентов к формированию СКК пассивное; преобладают мотивы внешнего происхождения (сдача экзамена, образование, деньги, карьера и др.); познавательная активность слабая и несистемная, определяется наличием</p>	<p>знания о культуре и реалиях Китая достаточно поверхностны, обучающийся способен общаться на китайском языке далеко не во всех ситуациях, испытывает определенные сложности в выборе адекватных форм вербальной коммуникации, не всегда верно отвечает на реплики собеседника, не владеет невербальной</p>	<p>оценка китайской лингвокультуры происходит с позиции ценностей и норм, свойственных родной лингвокультуре студента, суждениями типа «хорошо»/«плохо»; нередко высказывания негативного характера по отношению к представителям иных национальных либо</p>

<p>внешнего стимула (например, материальное вознаграждение); познавательный интерес к китайской лингвокультуре и Китаю выражен слабо и нестабилен</p>	<p>коммуникацией. Осуществление коммуникативного процесса представляется затруднительным по причине недостаточного владения студентом фоновыми знаниями о Китае, отмечается неспособность к проведению анализа сходств и различий родной лингвокультуры и лингвокультуры Китая</p>	<p>культурных групп (в частности – китайцев), резкое неприятие ценностей и традиций китайской культуры, без стремления к анализу и рефлексии над причинами существующих различий</p>
---	--	--

Приложение Д

**Комплекс методик для диагностики уровня сформированности
социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по
мотивационному критерию**

Адаптированная методика «Оценка мотивации к изучению китайского языка»
(авторы методики: О.А. Минеева, М.С. Ляшенко)

Место обучения, направление подготовки: _____

Курс обучения

1 2 3 4

Возраст

младше 17 лет

17-18 лет

19-21 год

старше 21 года

Пол

мужской женский

Оцените насколько утверждения соответствуют Вашим мотивам в обучении китайскому языку. Варианты ответов «полностью не согласен», «не согласен», «отчасти не согласен», «отчасти согласен», «согласен», «полностью согласен».

Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1. Мне бы хотелось свободно владеть несколькими иностранными языками.						
2. Мне бы хотелось читать газеты и журналы, а также материалы интернет-сайтов на нескольких иностранных языках.						
3. Если я поеду в другую страну, я постараюсь хотя бы немного изучить язык, на котором в ней говорят.						
4. Я предпочитаю смотреть китайскоязычные фильмы в оригинале.						
5. Я с большим удовольствием изучаю китайский язык, в сравнении с другими предметами.						
6. Я хочу выучить китайский язык как можно лучше.						

7. Мне нравится учить китайский язык.						
8. Когда я закончу изучение курса китайского языка в университете, я продолжу изучать китайский язык.						
9. Владение китайским языком необходимо мне, чтобы легче общаться с китайскоговорящими друзьями/коллегами.						
10. Я изучаю китайский, чтобы общаться с большим количеством людей из разных стран.						
11. Я интересуюсь культурой и традициями китайскоговорящих стран.						
12. Мне бы хотелось иметь больше китайскоговорящих друзей/коллег.						
13. Изучение китайского языка позволит понять мне образ жизни носителей языка.						
14. Изучение китайского языка важно, потому что я смогу более легко взаимодействовать с китайскоговорящими людьми.						
15. Владение китайским языком позволяет мне поддерживать связь с иностранными знакомыми.						
16. Знание китайского языка помогает мне понимать китайскую культуру.						
17. Знание китайского языка позволяет мне читать книги, смотреть фильмы в оригинале.						
18. Знание китайского языка делает меня более образованным человеком.						
19. Сейчас трудно найти хорошую работу, если не знаешь китайский язык.						
20. Человек, знающий китайский язык, достоин уважения.						
21. Знание китайского языка необходимо мне для продолжения учебы/работы по специальности.						
22. Знание китайского языка необходимо мне, потому что мне бы хотелось жить / учиться за границей.						
23. Я должен учить китайский язык, потому что без экзамена по китайскому я не получу диплом.						
24. Я должен учить китайский язык,						

потому что не хочу получать плохие оценки по этому предмету.						
25. Я считаю, что иностранный язык – очень важная часть университетской программы.						
26. Я учу китайский, чтобы комфортно путешествовать за границу.						

Обработка результатов.

Диагностика включает три шкалы:

«Интерес к иностранным языкам в целом и отношение к изучению китайского языка в частности»: утверждения №1-8

«Интегративная направленность мотивации изучения иностранных языков, в частности – китайского»: утверждения №9-17

«Инструментальная направленность мотивации изучения иностранных языков, в частности – китайского»: утверждения №18-26

Для того, чтобы можно было более эффективно применять ее для исследования уровней мотивации, нами был разработан следующий вариант оценивания ответов, входящих в диапазон «скорее согласен», «согласен» и «полностью согласен»:

Баллы за утверждение:	№ утверждений
0	23, 24
1	2, 9, 12, 15, 18, 19
2	1, 3, 10, 20, 26
3	4, 7, 14, 17
4	5, 6, 22, 25
5	8, 11, 13, 16

Общее количество баллов	Уровень мотивации	№ утверждений, соответствующих уровню
0-21	Низкий	2, 9, 12, 15, 18, 19, 23, 24
22-40	Средний	1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 20, 26
41-64	Высокий	5, 6, 8, 11, 13, 16, 22, 25

Адаптированный опросник «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»

(авторы методики: А.А. Реан и В.А. Якунин)

Выберите **5 ведущих** для Вас **мотивов** из предложенного ниже перечня:

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

Обработка результатов.

Определяется частота называния мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке. На основании полученных результатов определяется ранговое место мотива в данной выборочной совокупности (школа, класс, группа и т.д.). Результаты заносятся в форму 1.

Форма 1

Название обследуемой выборки

Объем выборочной совокупности N =

Номер мотива по списку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Количество названий мотива																
Частота названий мотива																
Ранг мотива																

Мотивы учебной деятельности также можно проанализировать в контексте того, как они характеризуют уровень мотивации студентов рассчитав сумму баллов 5 ведущих мотивов, выбранных ими, в соответствии со следующей таблицей:

Баллы за утверждение:	№ утверждений
0	12, 14, 15
1	2, 5, 11
2	7, 8, 9
3	4, 13
4	3, 16
5	1, 6, 10

Количество баллов (всего)	Уровень мотивации	Характеристика уровня
2-9	Низкий	У студента преобладают внешние стимулы, нет ценностного отношения к учебной деятельности как к пространству для самореализации и саморазвития.
10-16	Средний	У студента есть как внешние так и внутренние стимулы для учебной деятельности, однако отношение к ней сформировано скорее инструментальное, чем ценностное.
17-23	Высокий	У студента преобладают внутренние стимулы, наличествует ценностное отношение к учебной деятельности как к пространству для самореализации и саморазвития.

Приложение Е

Комплекс методик для диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по когнитивному критерию

Тест на уровень социокультурных знаний о китайской лингвокультуре

(автор методики: А.Н. Дворцова)

Ознакомьтесь с вопросами и выберите правильный ответ из предложенных вариантов.

1. Укажите число, с которым в Китае связано самое большое количество суеверий:
А)4; Б)8; В)13
2. Выберите число, которое покажется китайцам способным принести удачу:
А)7; Б)12; В)666
3. Какое событие запечатлено на фото?



- А) свадьба; Б) похороны; В) открытие торговой точки
4. Наименее подходящий цвет шапки, с точки зрения китайской культуры:
А) красный; Б) зеленый; В) синий
 5. Услышав комплимент от китайца следует
А) благодарно принять его; Б) отказаться от похвалы; В) сделать вид, что не услышал
 6. Встреча с похоронной процессией, несущей гроб, с точки зрения китайца может принести
А) богатство; Б) болезни; В) беды
 7. Что является причиной активного использования китайцами числовых кодов в интернет-переписке, рекламе
А) нумерология; Б) омофония; В) дисграфия
 8. Какая из указанных революций не связана с коммунистической партией Китая?
А) Синьхайская революция; Б) Новодемократическая революция; В) Великая культурная революция
 9. При употреблении пищи палочками невежливым считается
А) класть палочки на стол; Б) втыкать палочки в еду под прямым углом; В) приносить на застолье свои палочки
 10. Наиболее почетного гостя в Китае сажают за столом
А) напротив хозяина; Б) справа от хозяина; В) слева от хозяина
 11. Если молодой человек видит, что китайка замерзла наименее вежливым поступком будет

- А) предложить ей одеваться теплее; Б) накинуть ей на плечи что-то теплое;
В) сделать вид, что ничего не происходит
12. Обращение по роду деятельности или должности (учитель, директор), без упоминания имени и фамилии собеседника в Китае считается:
А) очень вежливым; Б) рядовым; В) совсем невежливым
13. Если китаец бросает собеседнику сигарету – это признак
А) раздражения; Б) презрения; В) дружеского расположения
14. Апелляция к возрасту собеседника (указание на то, что он старше/младше говорящего) считается в Китае:
А) вполне корректной; Б) в целом, приемлемой; В) некорректной
15. Одна из наиболее распространенных форм приветствия в Китае в переводе звучит как
А) Ты ел? Б) Ты пил? В) Ты спал?
16. На сегодняшний день в Китае в отношении рождаемости применяют политику
А) «Одна семья – один ребенок»; Б) «Одна семья – два ребенка»; В) «Одна семья – до трех детей»
17. Приветствуя друг друга китайцы по возможности избегают
А) визуального контакта; Б) рукопожатий; В) объятий
18. Сравнение с каким животным покажется китайцу наименее лестным
А) баран; Б) лиса; В) черепаха
19. Китайки до сих пор не до конца приняли европейскую моду на белые свадебные платья потому, что
А) это непрактичный цвет; Б) это лишнее напоминание о господстве Запада; В) это цвет траура
20. Какая птица в Китае считается символом любви?
А) голубь; Б) сорока; В) феникс
21. Дракон в китайской традиции считался символом
А) императора; Б) императрицы; В) чиновничества
22. Сжигание бумажных автомобилей, домов, техники и ритуальных денег связано с
А) молитвами о благополучии; Б) поминовением предков; В) желанием привлечь удачу
23. На сегодняшний день китайцы по воззрениям официально являются
А) конфуцианцами; Б) даосами; В) буддистами; Г) агностиками
24. Закрепленное в конституции КНР право женщин самостоятельно выбирать супругов в первые десятилетия существования страны оказалось:
А) самой популярной мерой коммунистов; Б) самым трудным в реальной практике законопроектом; В) наименее важным для китайцев решением КПК
25. «Социализм с китайской спецификой» как направление реализации деятельности компартии был предложен для интеграции
А) Мао Цзэдуном; Б) Дэн Сяопином; В) Си Цзиньпином
26. Переживший наибольшее количество гонений жанр в китайской литературе:
А) любовная лирика; Б) комедия; В) художественный роман
27. К 4 великим изобретениям китайцев не относят
А) шелк; Б) компас; В) книгопечатание
28. Переход от взньяня к байхуа произошел благодаря
А) Синьхайской революции; Б) Движению 4 мая; В) Культурной революции

29. На юге Китая в кухне популярен рис, а на севере – ...
 А) бобовые; Б) хлеб; В) лапша
30. Выберите наименее вежливый способ адресации к малознакомому человеку в Китае:
 А) по имени; Б) по фамилии; В) по роду деятельности

Ключ:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	В	В	Б	Б	А	Б	А	Б	В
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Б	Б	В	А	А	В	В	В	В	Б
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
А	Б	Г	Б	Б	В	А	Б	В	А

Анализ результатов:

Низкий уровень (0–14 баллов) – студенты не осведомлены о социокультурных особенностях и реалиях китайской лингвокультуры;

Средний уровень (15–21 баллов) – студенты на достаточном уровне осведомлены о социокультурных особенностях и реалиях китайской лингвокультуры;

Высокий уровень (22–30 баллов) – студенты глубоко осведомлены о социокультурных особенностях и реалиях китайской лингвокультуры.

Адаптированная методика «Самооценка коммуникативных трудностей и уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка»

(автор методики: Н.В. Шилина)

Для определения уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции обучающимся было предложено анкетирование, которое содержало ряд критериев, отражающих перечень трудностей, которые обучающиеся могут испытывать при общении на иностранном языке. Респондентам было необходимо оценить их по шкале 0-5, где: 0 – нет трудностей, 1 – испытывают очень незначительные трудности, 2 – испытывают небольшие трудности, 3 – испытывают определенные трудности, 4 – испытывают значительные трудности, 5 – испытывают очень значительные трудности.

Критерии/трудности	0	1	2	3	4	5
1. В понимании носителя языка.						
2. В подборе лексических средств в оформлении собственного высказывания.						
3. В подборе грамматических средств в оформлении своего высказывания.						
4. В подборе определенного стиля общения.						
5. При общении.						
6. Трудности межличностного характера.						
7. Трудности, связанные с недостаточным знанием этикета.						
8. Трудности, связанные с неприятием иноязычных норм и традиций.						

Следующая анкета направлена на выявление уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции, которые включают в себя различные способности, качества, знания, навыки и умений, которые необходимы обучающимся образовательных организаций.

Респондентам предлагалось отметить, каким должен быть уровень сформированности перечисленных критериев у будущего учителя китайского языка, и какой уровень их сформированности на данный момент имеется у них, по шкале 0-5, где: 0 – отсутствует, 1 соответствует низкому уровню, 2 – средний уровень, 3 – уровень выше среднего, 4 – высокий уровень, 5 – очень высокий уровень.

Компоненты социокультурной компетенции	Личный уровень респондента					Уровень учителя китайского языка						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Знания географии, истории, литературы и искусства страны изучаемого языка.												
2. Знания лингвострановедческой лексики.												
3. Знания иноязычных традиций и норм общения.												
4. Знания менталитета страны изучаемого языка.												
5. Знания стилистики различных грамматических конструкций.												
6. Знания системы ценностей народа страны изучаемого языка.												
7. Умение распознавать в тексте информацию о культуре страны изучаемого языка.												
8. Умение наладить контакт с носителями языка.												
9. Умение выбирать стиль поведения при общении с носителем языка.												
10. Умение управлять своим эмоциональным состоянием, проявлять тактичность.												
11. Чувство нового, открытость, восприимчивость к новым идеям.												
12. Проявление интереса к иноязычной литературе.												
13. Проявление интереса к общению с носителями иностранного языка.												

Ответы на открытые вопросы

1. Когда Вы начали изучать китайский язык?
2. Общаетесь ли Вы с носителями китайского языка?
3. Приходилось ли Вам бывать в стране изучаемого языка?

Приложение Ж

Комплекс методик для диагностики уровня сформированности социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка по поведенческому критерию

Опросник на уровень эмпатии (автор методики: И.М. Юсупов)

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: если Вы ответили «не знаю» – 0, ответу «нет, никогда» припишите 1, «иногда» – 2, «часто» – 3, «почти всегда» – 4 и ответу «да, всегда» – 5. Отвечать нужно на все пункты.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в «современных ритмах».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покаленного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.
35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка результатов.

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой Вы отвечали. Не ответили ли Вы «не знаю» на утверждения №№ 3, 9, 11, 13, 28, 36, -а также не пометили ли пункты №№ 11, 13, 15, 27 ответами «да, всегда?» Если это так, то Вы не пожелали быть откровенными перед собой, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям Вы дали не более трех неискренних ответов, при четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти – можете считать, что работу выполнили напрасно. Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты №№ 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Если Вы набрали **от 82 до 90 баллов** – это **очень высокий уровень эмпатийности**. У Вас болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют Вас в качестве громоотвода, обрушивая на Вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют Вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает Вас. В то же время сами очень ранимы. Можете страдать при виде покаленного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия Вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни Вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

От 63 до 81 балла – **высокая эмпатийность**. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к Вам. Окружающие ценят Вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При

всех перечисленных качествах Вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести Вас из равновесия.

От 37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать Вас «толстокожим», но в то же время Вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для Вас неожиданными. У Вас нет раскованности чувств и это мешает Вашему полноценному восприятию людей.

12–36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся Вам непонятными и лишены смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы – сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у Вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят Вам тем же: случаются моменты, когда Вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют Вас своим вниманием. Но это исправимо, если Вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше Вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выйдете в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств.

Адаптированный экспресс-опросник «Индекс толерантности»

(авторы методики: Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)

Инструкция. Оцените, пожалуйста, насколько вы согласны или не согласны с приведёнными утверждениями, и в соответствии с этим поставьте галочку или любой другой значок напротив каждого утверждения. «Абсолютно не согласен», «Не согласен», «Скорее не согласен», «Скорее согласен», «Согласен», «Полностью согласен».

Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1. В средствах массовой информации может быть представлено любое мнение.						

2.В смешанных межкультурных браках обычно больше проблем, чем в браках между людьми одной национальности.						
3.Если друг предал, надо отомстить ему.						
4.К приезжим иностранцам станут относиться лучше, если они изменят своё поведение.						
5.В споре может быть правильной только одна точка зрения.						
6.Нищие и бродяги сами виноваты в своих проблемах.						
7.Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные.						
8.С неопытными людьми неприятно общаться.						
9.Даже если у меня есть своё мнение, я готов выслушать и другие точки зрения.						
10.Всех психически больных людей необходимо изолировать от общества.						
11.Я готов принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности, в том числе – китайца.						
12.Беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у местных проблем не меньше.						
13.Если кто-то поступает со мной грубо, я отвечаю тем же.						
14.Я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей.						
15.Для наведения порядка в стране необходима «сильная рука».						
16.Приезжие должны иметь те же права, что и местные жители.						
17.Человек, который думает не так, как я, вызывает у меня раздражение.						
18.К некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться.						
19.Беспорядок меня очень раздражает.						
20.Любые религиозные течения имеют право на существование.						
21.Я могу представить китайца своим близким другом.						
22.Я хотел бы стать более терпимым человеком по отношению к другим.						

Обработка результатов.

Стимульный материал опросника составили утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека. В методику включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству).

Специальное внимание уделено этнической толерантности-интолерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции).

Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности.

Для количественного анализа подсчитывается общий результат, без деления на субшкалы.

Номера прямых утверждений: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 6 («абсолютно не согласен» – 1 балл, «полностью согласен» – 6 баллов).

Номера обратных утверждений: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы («абсолютно не согласен» – 6 баллов, «полностью согласен» – 1 балл). Затем полученные баллы суммируются.

Индивидуальная или групповая оценка выявленного уровня толерантности осуществляется по следующим ступеням:

22–60– низкий уровень толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

61–99– средний уровень толерантности. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

100–132 – высокий уровень толерантности. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности.

В то же время необходимо понимать, что результаты, приближающиеся к верхней границе (больше 115 баллов), могут свидетельствовать о размывании у человека «границ толерантности», связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию.

Также важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности (особенно если они имеют представление о взглядах исследователя и целях исследования). Для качественного анализа аспектов толерантности можно использовать разделение на субшкалы:

1. Этническая толерантность: 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21.
2. Социальная толерантность: 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20.
3. Толерантность как черта личности: 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22.

Субшкала «Этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия.

Субшкала «Социальная толерантность» позволяет исследовать толерантные и

интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам.

Субшкала «Толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру

Опросник «Стратегии поведения в межкультурном конфликте»

(автор методики: А.А. Бахтина)

Инструкция. Пожалуйста, постарайтесь представить себе следующую ситуацию так, как будто она произошла на самом деле. Представьте, что у вас появился новый коллега на работе или сокурсник на учебе. Вы с ним пока не очень хорошо знакомы, но знаете, что он приехал из другой страны. Однажды у Вас происходит с ним недопонимание и конфликтная ситуация. Вам кажется, что коллега/сокурсник ведет себя не совсем так, как принято в Вашей культуре.

Пожалуйста, оцените степень вероятности, с которой Вы поведете себя следующим образом, в описанной ситуации. При ответе опирайтесь на Ваш реальный опыт участия в конфликтах. Старайтесь придерживаться вариантов ответов, которые описывают характерное для Вас поведение:

- 1 – абсолютно точно так НЕ поступлю;
- 2 – с большой вероятностью так НЕ поступлю;
- 3 – возможно, так НЕ поступлю;
- 4 – затрудняюсь ответить;
- 5 – возможно, поступлю именно так;
- 6 – с большой вероятностью поступлю именно так;
- 7 – абсолютно точно поступлю именно так.

Варианты поведения	1	2	3	4	5	6	7
1. Постараюсь не вступать в этот конфликт.							
2. Попытаюсь всячески доказать, что я прав(а).							
3. Буду всячески избегать открытого конфликта.							
4. Буду обвинять другую сторону.							
5. Обращусь к кому-то еще, кто может решить наши разногласия.							
6. Обсужу с другой стороной, в чем причина конфликта и как можно ее устранить.							
7. Буду относиться к конфликту как к игре, в которой нужно победить.							
8. Сделаю так, чтобы другая сторона выполнила мои требования.							
9. Извинюсь за то, что произошел конфликт.							
10. Буду избегать открытого выражения несогласия или конфронтации.							
11. Буду использовать свое положение, чтобы убедить другую сторону в своей правоте.							
12. Проведу с другой стороной «воспитательную беседу».							
13. Не буду сдерживать свои негативные эмоции.							
14. Спрошу совета по решению конфликта у третьего лица.							
15. Приглашу другую сторону к конструктивному диалогу.							

16. Попытаюсь получить то, чего я хочу.							
17. Буду настаивать на принятии моих условий.							
18. Постараюсь сгладить ситуацию, даже если придется пойти на уступки.							
19. Буду стараться сразу же помириться, чтобы не провоцировать еще больший конфликт.							
20. Буду избегать выражения сильных эмоций.							
21. Сделаю так, чтобы другая сторона признала мою правоту.							
22. Объясню другой стороне, как она может исправить ситуацию.							
23. Буду говорить на повышенных тонах и злиться.							
24. Буду надеяться, что кто-то другой сможет решить наши разногласия.							
25. Постараюсь спокойно обсудить все разногласия с другой стороной.							
26. Буду открыто говорить о том, что чувствую и что меня не устраивает.							
27. Буду давить, пока другая сторона не сделает то, что я хочу.							
28. Сделаю что-то приятное для другой стороны, чтобы снизить эмоциональный накал.							
29. Буду злиться и «выпускать пар».							
30. Объясню другой стороне правила, которых нужно придерживаться, чтобы все уладить.							
31. Проявлю свою обиду другой стороне.							
32. Объясню другой стороне, как принято вести себя в нашей культуре.							
33. Всеми силами постараюсь сохранить хорошие отношения с другой стороной.							

Обработка результатов.

Значения по шкалам рассчитываются как сумма баллов соответствующих пунктов.

Сотрудничество: 6, 15, 25, 26.

Обучение нормам: 12, 22, 31, 33.

Доминирование: 2, 7, 8, 11, 16, 17, 21, 28.

Уход: 1, 3, 10, 20.

Поиск третьей стороны: 5, 14, 24.

Уступки: 9, 18, 19, 30, 34.

Выражение негативных эмоций: 4, 13, 23, 30, 32.

Расшифровка:

Сотрудничество. Подразумевает нацеленность на решение ситуации с учетом интересов оппонента. Рассматриваемая категория имела несколько ключевых особенностей, которые сводились к акценту на понимание другой стороны и попытке ее услышать или к открытому обсуждению. Стремление к поиску варианта, способного принести удовлетворение каждой из сторон. Проявление мотива нахождения решения в конфликте

(то есть конфликтная ситуация – это требующая решения задача, а не проблема) и мотива универсализма (толерантное, равное, адекватное отношение к альтернативной позиции и другой культуре).

Обучение нормам. Эта стратегия обладает некоторыми схожими чертами с классическим сотрудничеством, с одной важной поправкой: в случае принадлежности респондентов к культуре большинства зачастую причиной возникших разногласий становилось незнание и невыполнение другим участником конфликта тех норм и правил, которые исповедует большинство (иными словами, при таком сценарии существует тесная взаимосвязь кода обоснования сотрудничества и кода поведения при конфликте). Наличие элементов сотрудничества также характерно для данной стратегии: уважение к другому участнику и вежливое обращение с ним, а также открытость взаимодействия.

Ощущение обязанностью неприменное обучение другой стороны нормам и правилам, которым следует большинство: «я отношусь к иной культуре с уважением, однако её носителям необходимо обладать знаниями о культуре большинства, принимая правила последнего». Ожидание «подстраивания» другой стороны под культурное большинство, причем данное большинство не должно испытывать какой-либо дискомфорт.

Доминирование. Попытки открытого решения проблем или давления, а в случае категорического нежелания другого участника поддаться или признать свою точку зрения неправильной, переход к более агрессивным тактикам для отстаивания собственной позиции: «я заставлю другую сторону соблюдать правила». В случае непринятия другой стороной норм и правил большинства наступает время реальных санкций, выражаются негативные эмоции в отношении другого участника, поведение становится агрессивным и напористым.

Уход/избегание конфликта. Набор стратегий поведения, явно демонстрирующего нежелание респондента конфликтовать: «уйду», «не буду вступать в спор/конфликт», «я не буду спорить/ конфликтовать», «я не буду вмешиваться», «ничего не буду делать», «промолчу».

Обращение к третьей стороне. Вариант обращения за помощью к третьей стороне, как посреднику в преодолении конфликта (в том числе – к правоохранителям). Ответственность за решение таким образом возлагается на третью сторону.

Уступки. Согласно модели двойной заинтересованности: пойти на уступки другой стороне, удовлетворить ее потребности, чтобы не провоцировать дальнейший конфликт и стабилизировать отношения.

Проявление обиды. В данную категорию были отнесены все ответы, которые так или иначе описывали проявление обиды на другую сторону конфликта. Данная стратегия выражается в бойкотировании и избегании другой стороны, но в отличие от ухода, в данном случае проявляется мотивация не избежать взаимодействия, а дать понять другой стороне, что она виновата в происходящем, спровоцировать ее на более активные действия.

Выражение негативных эмоций. Вербальные и невербальные проявления агрессии и гнева в конфликте. В отличие от доминирования целью проявления гнева являлось не удовлетворение собственных интересов в конфликте, а демонстрация негативных эмоций, «вентиляция» внутреннего напряжения.

Приложение И

Примеры наполнения информационного содержания профильных дисциплин темами социокультурной направленности

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)**

**Структурное подразделение филологический факультет
Кафедра английской и восточной филологии**



Декан филологического факультета
О.С. Перетятая
2020 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**Культура и общение**

По направлению подготовки 45.03.01 Филология

Профиль – Зарубежная филология. Китайский и второй иностранный язык (английский)

Квалификация выпускника – бакалавр

Форма обучения – очная

Курс – 3 курс ОФО (5 семестр)

Луганск, 2020

Лист согласования

Рабочая программа учебной дисциплины «Культура и общение» является частью основной образовательной программы для подготовки бакалавров по направлению подготовки 45.03.01 Филология профиль Зарубежная филология. Китайский и второй иностранный язык (английский) очной формы обучения.

Составлена на основании Государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология, утвержденного приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 24 августа 2018 года № 791-од.

СОСТАВИТЕЛИ:

к.п.н, доцент, заведующий кафедрой английской и восточной филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» Ткачева Е.А., преподаватель кафедры английской и восточной филологии Долженко Д.А.


Рабочая программа утверждена на заседании кафедры английской и восточной филологии
«25» августа 2020 г., протокол № 1

Заведующий кафедры английской
и восточной филологии,
к.п.н.

 Е.А. Ткачева

ОДОБРЕНА на заседании учебно-методической комиссии
Филологического факультета
«25» августа 2020 г., протокол № 1

Председатель

 О.В. Мифтахова

СОГЛАСОВАНО:

И.о. заведующего учебно-методическим
отделом

 В.В. Савенков

«16» августа 2020 г.

Тема «Языковая картина мира в европейской и восточной культурах»

Понятие языковой (наивной) картины мира и ее расхождения с научной картиной мира. Нормы, обычаи, ценности, представления, законы и нравы как компоненты культуры.

Коллективистские и индивидуалистские культуры как репрезентация разности менталитетов Востока и Запада. Представители индивидуалистских западных культур больше внимания обращают на содержание сообщения, на то, что сказано, а не на то, как сказано. Поэтому их коммуникация в слабой степени зависит от контекста. Для таких культур характерен когнитивный стиль обмена информацией, при котором значительные требования предъявляются беглости речи, точности использования понятий и логике высказываний. Представители подобных культур стремятся развивать свои речевые навыки.

В коллективистских культурах восточного типа при передаче информации люди склонны в большей степени обращать внимание на контекст сообщения, на то, с кем и при какой ситуации происходит общение. Эта особенность проявляется в придании особой значимости форме сообщения, тому, как сказано, а не тому, что сказано. На этом основании коммуникация в условиях восточных культур характеризуется расплывчатостью и неконкретностью речи, избытком приблизительных форм высказывания (типа «вероятно», «может быть» и т.п.).

Тема «Семья, брак и воспитание детей в китайской культуре»

Нет сомнения, что каждый человек в свое время появляется на свет, в свое время уходит в мир иной. На основе этих этапов жизни каждый этнос сформировал определенную обрядность, показывая через нее свое отношение к свершившемуся. В качестве третьей составляющей этих основных этапов жизни нами взята свадьба, которая во многих культурах, в том числе и в ханьской, во-первых, тесно связана с фактом рождения человека, а во-вторых, занимает в этносознании, лексической и культурной семантике весьма значительное место.

Влияние конфуцианской философии на модель семьи и семейные ценности в Китае. Особенности межпоколенческого взаимодействия в Китае как часть культурного кода и речевого этикета. Противопоставление «семья – чужие» в китайском сознании. Особенности построения семейных отношений в ретроспективном анализе от диктата патриархата до равенства супругов. Детоцентрированность современного китайского общества: предпосылки, специфические черты. Особенности отношения к старикам в китайском социуме.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО «ЛГПУ»)

Филологический факультет
Кафедра английской и восточной филологии

УТВЕРЖДАЮ
Декан филологического факультета
О.С. Перетятая
_____ 2020 г.



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Теоретический курс китайского языка

По направлению подготовки 45.03.01 Филология

Профиль – Зарубежная филология. Китайский и второй иностранный язык
(английский)

Квалификация выпускника – бакалавр

Форма обучения – очная

Курс – 3 курс ОФО (5, 6 семестр)

Луганск, 2020

Лист согласования

Рабочая программа учебной дисциплины «Теоретический курс китайского языка» является частью основной профессиональной образовательной программы для подготовки бакалавров по направлению подготовки 45.03.01 Филология профиль «Зарубежная филология. Китайский и второй иностранный язык (английский)» очной формы обучения.

Составлена на основании Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата), утвержденного приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 24 августа 2018 года № 791-од

СОСТАВИТЕЛЬ:

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» **Ткачева Елена Александровна.**

Преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» **Дворцова Александра Николаевна.**


Рабочая программа утверждена на заседании кафедры английской и восточной филологии
«25» августа 2020 г., протокол № 1

Заведующий кафедры английской
и восточной филологии,
к.п.н.

 Е.А. Ткачева

ОДОБРЕНА на заседании учебно-методической комиссии
Филологического факультета
«25» августа 2020 г., протокол № 1

Председатель

 О.В. Мифтахова

СОГЛАСОВАНО:

И.о. заведующего учебно-методическим
отделом

 В.В. Савенков

«26» августа 2020 г.

Тема «Иноязычные заимствования в китайском языке»

Понятие «иноязычных заимствований» в китайском языке (термины 借词 и 外来词). Исторические предпосылки появления заимствованной лексики в китайском языке и основные этапы данного процесса. Сложности заимствования в китайский язык из других письменных систем с точки зрения фонетики, семантики, морфологии.

Типы иноязычных заимствований в современном китайском языке: фонетические, семантические, гибридные (фонетически-семантические, семантико-фонетические, фонетические с родовым словом), буквенные заимствования. Феномен вторичных заимствований из языков с иероглифической письменностью и диалектов. Заимствования из китайского языка в иностранные на примере русского и английского языков.

Тема «Фразеология китайского языка»

Место фразеологии (熟语) в китайской лингвокультуре и трактовка содержания понятия. Разновидности фразеологических единиц в современном китайском языке: чэньюй (成语), сехоуэй (歇后语), яньюй (谚语), суюй (俗语), гуаньюньюй (惯用语). Готовые выражения чэньюй и их семантико-морфологические особенности. Строение недоговорок-иносказаний сехоуэй и их семантико-морфологические особенности. Образная основа пословиц яньюй и поговорок суюй, а также особенности их дифференциации. Ходячие выражения гуаньюньюй как разновидность идиом: семантико-морфологические особенности. Этимология фразеологических единиц и проблемы их трактовки. Специфика перевода фразеологических единиц на русский язык.

Тема: «Территориальная и профессионально-социальная дифференциация словарного состава»

Теоретические вопросы для проработки:

1. Группы диалектов в китайском языке: краткая характеристика.
2. Диалектная лексика в китайском языке. Диалектные различия.
3. Специальная и жаргонная лексика в китайском языке:
 - Профессионализмы;
 - Жаргонизмы;
 - Военные жаргонизмы;
 - Социально-групповые диалекты;
 - Арго учащихся;
 - «Воробьиный язык»;
 - «Изысканный язык»;
4. Этимология в китайском языке: цели, задачи, специфика.

Рекомендованный источник: Кленин И., Щичко В. «Лексикология

китайского языка». – М.: «Восточная книга», 2013. – 272 с.

Дополнительная литература:

1. Семенас А.Л. Лексика китайского языка / А.Л. Семенас. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 310 с.
2. Горелов В.И. Лексикология китайского языка. – М.: Изд-во «Высшая школа», 1986. – 216 с.
3. Теория и история китайского языка: Сборник методических рекомендаций для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов по лекционным курсам (учебно-методическое пособие) / О.Н. Волкова, М.А. Каданцева, И.Г. Нагибина и др. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – 113 с.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО «ЛГПУ»)

Филологический факультет
Кафедра английской и восточной филологии

УТВЕРЖДАЮ
Декан филологического факультета
О.С. Перетятая
«*22*» *Июль* 2020 г.



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Страноведение

По направлению подготовки 45.03.01 Филология

Профиль – Зарубежная филология. Китайский и второй иностранный язык
(английский)

Квалификация выпускника – бакалавр

Форма обучения – очная

Курс – 4 курс ОФО (7 семестр)

Луганск, 2020

Лист согласования

Рабочая программа учебной дисциплины «Страноведение» является частью основной профессиональной образовательной программы для подготовки бакалавров по направлению подготовки 45.03.01 Филология профиль «Зарубежная филология. Китайский и второй иностранный язык (английский)» очной формы обучения.

Составлена на основании Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата), утвержденного приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 24 августа 2018 года № 791-од

СОСТАВИТЕЛЬ:

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» **Ткачева Елена Александровна.**

Преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» **Дворцова Александра Николаевна.**

Рабочая программа утверждена на заседании кафедры английской и восточной филологии
«25» августа 2020 г., протокол № 1

Заведующий кафедры английской
и восточной филологии,
к.п.н.


_____ Е.А. Ткачева

ОДОБРЕНА на заседании учебно-методической комиссии
Филологического факультета
«25» августа 2020 г., протокол № 1

Председатель


_____ О.В. Мифтахова

СОГЛАСОВАНО:

И.о. заведующего учебно-методическим
отделом


_____ В.В. Савенков

«26» августа 2020 г.

Тема «Обычай и быт китайского народа» (中国文化与习俗)

各个民族在历史发展过程中，由于自然条件和社会环境不同，形成各自不同的行为方式和生活方式，这就是人们常说的风俗习惯。一个民族的风俗习惯最能充分地体现这个民族的心理、志趣、信仰和历史发展。

中国有 56 个民族，风俗习惯各不尽相同，但也有一些共同特点，比如怀念祖先。祭祖这一风俗产生于四千年前的原始社会，它所体现的感情是后人对先人的怀念和尊敬；又如八月十五吃月饼，表达合家团聚，自我团结的信念。

中国各地有各种饮食风俗，有茶文化、酒文化、烹饪术之说。世界饮茶发源于中国，最初人们把茶当作一种药材，后来才演变为饮料。

Тема «Китайские традиционные праздники» (中国的节日)

中国的节日很多：元旦或国际新年（1月1日）；春节（农历新年）；国际劳动妇女节（3月8日）；植树节（3月12日）；国际劳动节（5月1日）；中国青年节（5月4日）；国际儿童节（6月1日）；中国人民解放军建军节（8月1日）；教师节（9月10日）；国庆节（10月1日）等。

中国重大和普遍的传统节日包括春节、元宵节、清明节、端午节、中秋节。此外，各少数民族也都保留着自己的传统节日，诸如傣族的泼水节、蒙古族的那达慕大会、彝族的火把节、瑶族的达努节、白族的三月街、壮族的歌圩、藏族的藏历年和望果节、苗族的跳花节等等。

这些节日的传统与习俗都要仔细地研究，和母语文化对比。

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО «ЛГПУ»)

Филологический факультет
Кафедра английской и восточной филологии

УТВЕРЖДАЮ
Декан филологического факультета
О.С. Перетятая
2020 г.



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Теория и практика перевода китайского языка

По направлению подготовки 45.03.01 Филология

Профиль – Зарубежная филология. Китайский и второй иностранный язык
(английский)

Квалификация выпускника – бакалавр

Форма обучения – очная

Курс – 4 курс ОФО (8 семестр)

Луганск, 2020

Лист согласования

Рабочая программа учебной дисциплины «Теория и практика перевода китайского языка» является частью основной профессиональной образовательной программы для подготовки бакалавров по направлению подготовки 45.03.01 Филология профиль «Зарубежная филология. Китайский и второй иностранный язык (английский)» очной формы обучения.

Составлена на основании Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата), утвержденного приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 24 августа 2018 года № 791-од

СОСТАВИТЕЛЬ:

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» **Ткачева Елена Александровна.**

Преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» **Дворцова Александра Николаевна.**

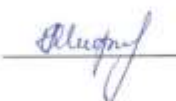
Рабочая программа утверждена на заседании кафедры английской и восточной филологии
«25» августа 2020 г., протокол № 1

Заведующий кафедры английской
и восточной филологии,
к.п.н.

 Е.А. Ткачева

ОДОБРЕНА на заседании учебно-методической комиссии
Филологического факультета
«25» августа 2020 г., протокол № 1

Председатель

 О.В. Мифтахова

СОГЛАСОВАНО:

И.о. заведующего учебно-методическим
отделом

 В.В. Савенков

«26» августа 2020 г.

Тема «Китайская письменность и культура, их связь с переводом»

История возникновения китайской письменности как подоплека сакрализации иероглифических текстов. Иероглифика как вызов для переводчика в контексте передачи внутрилингвистических значений языковых единиц. Особенности репрезентации китайской культуры в письменности на уровне знака, лексемы, словосочетания, предложения и текста.

Устойчивые выражения, фразеологизмы и речевые клише как культурно-специфический объект перевода. Лингвосоциокультурные знания как обязательный элемент переводческой компетенции на уровне работы с переводом иероглифического текста. Трудности ономастики, трудности декодирования сложных синтаксических структур. Влияние диалектных особенностей на письменные тексты.

Репрезентация национальных культурных особенностей через китайскую письменность, анализ влияния менталитета на порождаемые тексты и нюансы их интерпретации, навыки интерпретации китайскоязычных письменных текстов с учетом социокультурной специфики.

Тема «Специфика перевода разговорного стиля»

1. Сферы функционирования разговорного стиля.
2. Формы реализации разговорного стиля.
3. Экстралингвистические признаки формирования стиля.
4. Характерные особенности разговорной речи.
5. Расскажите о лексических и грамматических особенностях разговорного стиля.

Задания:

1. Законспектировать материал лекции об особенностях разговорного стиля (приложенный документ).
2. Освойте лексику из прилагаемых вордлистов для перевода.

1. Вордлист «Беседы»:

1. 功课	gōngkè	домашнее задание
2. 放松	fāngsōng	расслабиться
3. 人家	rénjiā	другой, другие
4. 用功	yònggōng	усердно
5. 补课	bǔkè	делать дополнительные задания
6. 抓紧	zhuājǐn	усердно браться за работу
7. 一大堆	yīdàduī	очень много

8. 受不了	shòubuliǎo	невыносимо
9. 不允许	bùyǔnxǔ	запрещается
10. 童年乐趣	tóngnián lèqù	детские радости
11. 一辈子就 完了	yībèizi jiù wán le	загубить всю жизнь
12. 后悔	hòuhuǐ	сожаления, жалеть
13. 排前十	pái qián shí	входить в первую десятку
14. 浪费	làngfèi	транжирить, тратить впустую
15. 赶快	gǎnkuài	срочно, быстро
16. 讨厌	tǎoyàn	надоест, испытывать отвращение
17. 顶嘴	dǐngzuǐ	дерзить, препираться
18. 年纪	niánjì	возраст
19. 拎大包小 包	līn zhe dàbāoxiǎobāo	нести в руках множество сумок/пакетов
20. 血拼	xiěpīn	шоппинг
21. 小白脸	xiǎobáiliǎn	смазливый молодой человек
22. 需求	xūqiú	запрос
23. 恐怖	kǒngbù	страшный, пугающий
24. 是一个寝 室的	shì yī ge qǐnshì de	жить в одной комнате (общежития)
25. 提起	tíqǐ	упоминать
26. 表姐	biǎojiě	двоюродная сестра
27. 叫人	jiàorén	поздороваться
28. 糖	táng	кофета
29. 馋	chán	прожорливый, жадный
30. 不要理 A	bùyào lǐ A	не обращай внимания на A
31. 见见	jiànjian	встретиться, посмотреть
32. 精神	jīngshen	бодрость
33. 显老	xiǎnlǎo	признаки старости
34. 天下	tiānxià	мир, Китай
35. 别老站着	Bié lǎo zhàn zhe	не стойте
36. 小职员	xiǎo zhíyuán	офисный служащий, канцелярская крыса
37. 待遇	dàiyù	оплата
38. 买不起	mǎi bu qǐ	не по карману

39. 至少	zhìshǎo	по меньшей мере
40. 停车场	tíngchē chǎng	парковка
41. 爱管闲事	ài guǎn xiánshì	совать нос в чужие дела

3. Перевести прилагаемые тексты, отмечая в них особенности стиля.

讨论翻译

甲:你做了这么久翻译,一篇好的翻译,最重要的标准是什么?

乙:最著名的当然是翻译家严复先生提出的“信、达、雅”理论。“信”就是说忠实原文,“达”则是说贴切地表达原文,而“雅”是指用优雅的语言表达。人们常把“信、达、雅”挂在嘴边,其实,这是很难达到的文学翻译最高境界。能够达到这个黄金标准,当然是非常优秀的翻译。不过,只有中英文水平极高,并且有丰富实践经验的人才能达到这一点。

甲:那么一般的翻译要具备什么条件呢?

乙:这要看哪种翻译了。大致上分为笔译和口译。而翻译又各自有不同的领域。比如说,笔译有文学翻译,专业翻译,例如法律、医药、科技等等。而口译除了专业的分别,还有同声传译和交传的根本区别。

甲:同声传译现在可是热门职业啊!市场需求很大,而且薪水也非常高。我听说,同传一个小时可以赚 2000 块钱,是真的吗?

乙:那是最顶尖的翻译在最顶尖的场合。其实,大多数同传没有这么高的薪水。不过,翻译的确是个不错的行业。但是相应的,好的翻译必须经过很多努力,而且要不断地进步。掌握新词汇,不断扩展不同领域的知识。

甲:你觉得做口译和笔译的时候,最重要的和最难的是什么?

乙:不论是书面还是口头,最重要的就是准确和通顺。这两个词包含了许多深层次的意义,更需要不断地学习。而最难的是遇到没有对应的表达。可是即使这样,也一定要尽量忠实原文,而且翻译得自然、漂亮。

甲:听起来真累!怪不得你都得强迫症了,每天买中英文两份报纸,把相同的新闻对照看一遍。

乙:是呀。而且我只要看到一个词,就会本能地想到对应的翻译。不过,当我翻译出一篇文章,或是一次会议后,感觉就像解开了密码,所有的辛苦都值得。

4. Подготовить перевод предлагаемого видефрагмента



<https://youtu.be/rnt36KckHw0>

Приложение К

Варианты содержания «социокультурных капсул»

Пример текстовой капсулы

《差不多先生传》---胡适

你知道中国最有名的人是谁？

提起此人，人人皆晓，处处闻名。他姓差，名不多，是各省各县各村人氏。你一定见过他，一定听过别人谈起他。差不多先生的名字天天挂在大家的口头，因为他是中国全国人的代表。差不多先生的相貌和你和我都差不多。他有一双眼睛，但看的不很清楚；有两只耳朵，但听的不很分明；有鼻子和嘴，但他对于气味和口味都不很讲究。他的脑子也不小，但他的记性却不很精明，他的思想也不很细密。他常常说：“凡事只要差不多，就好了。何必太精明呢？”他小的时候，他妈叫他去买红糖，他买了白糖回来。他妈骂他，他摇摇头说：“红糖白糖不是差不多吗？”

他在学堂的时候，先生问他：“直隶省的西边是哪一省？”他说是陕西。先生说：“错了。是山西，不是陕西。”他说：“陕西同山西，不是差不多吗？”

后来他在一个钱铺里做伙计；他也会写，也会算，只是总不会精细。十字常常写成千字，千字常常写成十字。掌柜的生气了，常常骂他。他只是笑嘻嘻地赔小心道：“千字比十字只多一小撇，不是差不多吗？”

有一天，他为了了一件要紧的事，要搭火车到上海去。他从从容容地走到火车站，迟了两分钟，火车已开走了。他白瞪着眼，望着远远的火车上的煤烟，摇摇头道：“只好明天再走了，今天走同明天走，也还差不多。可是火车公司未免太认真了。八点三十分开，同八点三十二分开，不是差不多吗？”他一面说，一面慢慢地走回家，心里总不明白为什么火车不肯等他两分钟。

有一天，他忽然得了急病，赶快叫家人去请东街的汪医生。那家人急急忙忙地跑去，一时寻不着东街的汪大夫，却把西街牛医王大夫请来了。差不多先生病在床上，知道寻错了人；但病急了，身上痛苦，心里焦急，等不得了，心里想道：“好在王大夫同汪大夫也差不多，让他试试看罢。”于是这位牛医王大夫走近床前，用医牛的法子给差不多先生治病。不上一点钟，差不多先生就一命呜呼了。

差不多先生差不多要死的时候，一口气断断续续地说道：“活人同死人也差……差……差不多，……凡事只要……差……差……不多……就……好了，……何……何……必……太……太认真呢？”他说完了这句格言，方才绝气了。

他死后，大家都很称赞差不多先生样样事情看得破，想得通；大家都说他一生不肯认真，不肯算账，不肯计较，真是一位有德行的人。于是大家给他取个死后的法号，叫他做圆通大师。他的名誉越传越远，越久越大。无数无数的人都学他的榜样。于是人人都成了一个差不多先生。——然而中国从此就成为一个懒人国了。

(原载 1924 年 6 月 28 日《申报》)

Пример содержания капсулы с видеоматериалами

Фрагмент фильма 《爱》(LOVE)



<https://youtu.be/YbuMJwoeKxM?t=293>

Пример содержания капсулы с аудиоматериалами (скрипт подкаста)

“小心！中国人会谈论的话题”

刚到中国的外国人，可能会对中国朋友之间谈论的一些话题感到尴尬，甚至觉得被侵犯了隐私。下面几个问题，你的中国朋友有没有问过你呢？

- 1、你这件衣服真好看，什么牌子的？多少钱买的？
- 2、你住的那个地方房租很贵吧？多少钱一个月？
- 3、听说外国人在中国的月薪很高，你的月薪是多少？
- 4、一上午你已经去了五次厕所了，是拉肚子了吗？
- 5、你最近是不是胖了？要多运动少吃油腻的食物哦！

上面这五个问题，是我的外国朋友曾经跟我抱怨过，他在中国被问到的尴尬问题。前三个是和金钱有关的，后两个是和健康有关的。与欧美国家的人相比，中国人普遍对隐私的意识比较弱，问这些问题的时候并没有恶意，只是一种聊天的方式。好朋友之间的聊天就更加随意了。对于前三个问题，你可以只说个大约的数字，一般对方就不会再追问下去。第四个问题很有趣，在中国，人们会和比较亲近的朋友或者亲人说自己拉肚子了，并且不会感到不好意思。第五个问题一般也发生在好朋友之间，对方出于关心，提醒你注意体重变化，听到之后，你只要微笑着说“好知道了”就可以啦。

另外，对外国朋友们来说，除了金钱和健康，有关政治、宗教、种族的话题，一般也比较敏感。但可能一些中国人不明白这一点，问你一些相关的问题。如果你真的不愿意讨论，就可以委婉地表达不感兴趣，相信你的中国朋友都可以理解。你还被问到过其他尴尬的问题吗？欢迎在慢速中文网站留言，与我们分享讨论。

Приложение Л

Положение о клубе «Восточный клуб»

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)

Структурное подразделение Институт филологии и социальных коммуникаций
Кафедра английской и восточной филологии

**УТВЕРЖДАЮ**

Директор Института филологии и
социальных коммуникаций

О.С. Перетятая О.С. Перетятая

« 27 » *октябрь* 2022 г.

**ПОЛОЖЕНИЕ О КЛУБЕ
«ВОСТОЧНЫЙ КЛУБ»**

Луганск, 2022

I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1 «Восточный клуб» (далее – Клуб) при кафедре английской и восточной филологии Института филологии и социальных коммуникаций Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет» (далее – Университет) – добровольное объединение обучающихся и сотрудников Университета, созданное в целях реализации их языкового и творческого потенциала, развития ораторского искусства, улучшения практических коммуникативных навыков, формирования социокультурной компетенции, повышения уровня знаний о восточных языках и культурах.

1.2. Клуб не является юридическим лицом и осуществляет свои полномочия на основании устава Университета, настоящего Положения и других локальных нормативных актов Университета.

1.3. Участником Клуба может стать любой обучающийся, сотрудник и преподаватель Университета, регулярно посещающий встречи Клуба и активно принимающий участие в его деятельности.

II. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ КЛУБА

2.1. Целью Клуба является реализация языкового и творческого потенциала обучаемых, развитие ораторского искусства, улучшение практических коммуникативных навыков, развитие социокультурной компетенции, повышение уровня знаний о восточных языках и культурах

2.2. Задачами деятельности Клуба являются:

- воспитание у членов Клуба гражданского самосознания и культуры межнационального общения;
- формирование коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций обучаемых;
- усвоение и углубление знаний страноведческого, лингвистического и культурно-эстетического характера;
- познание ценностей восточных культур;
- развитие интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей членов Клуба;
- повышение мотивации членов Клуба к изучению восточных языков и культур;
- активизация самостоятельной работы обучающихся.

III. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ КЛУБА

3.1. Клуб работает по нескольким направлениям (в соответствии с количеством изучаемых при кафедре английской и восточной филологии восточных языков).

Деятельность Клуба осуществляется в следующих направлениях:

- социокультурное;
- коммуникативное;
- исследовательское;
- лингвострановедческое.

3.2. Работа Клуба выстраивается с учетом предпочтений и интересов членов Клуба.

3.3 Формы работы Клуба:

- лекции;
- разговорные практикумы;
- культурные мероприятия, посвященные памятным датам и праздникам стран Востока;
- кинопросмотры;
- литературные встречи;
- круглые столы;
- конкурсы, игры, викторины.

IV. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КЛУБА

4.1. Руководство Клубом осуществляет его руководитель, который выполняет следующие функции:

- осуществляет планирование деятельности и определяет перспективы развития Клуба;
- организует собрания Клуба;
- подготавливает план мероприятий и отчет о деятельности Клуба;
- организует информационное сопровождение деятельности Клуба.

V. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ УЧАСТНИКОВ КЛУБА

5.1. Участники Клуба имеют право:

- принимать участие во всех мероприятиях, проводимых Клубом;
- получать любую информацию, касающуюся деятельности Клуба;
- вносить на рассмотрение Клуба предложения по организации деятельности Клуба.

4

5.2. Участники Клуба обязаны:

– уважать мнение других членов Клуба и поддерживать дружескую атмосферу во время встреч Клуба.

VI. ПОРЯДОК УТВЕРЖДЕНИЯ И ВНЕСЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПОЛОЖЕНИЕ

6.1. Настоящее Положение утверждается приказом ректора Университета.

6.2. Руководство Клуба может вносить в данное Положение изменения и дополнения.

6.3. Изменения и дополнения, вносимые в Положение, утверждаются и согласовываются в том же порядке, что и само Положение.

ПРОЕКТ ПОЛОЖЕНИЯ ПОДГОТОВЛЕН:

старший преподаватель кафедры английской и
восточной филологии



— А.Н. Дворцова

СОГЛАСОВАНО:

И.о. заведующего кафедрой английской
и восточной филологии



А.А. Новикова

Приложение М

План заседаний секции «Китайский язык и культура» на 2020-2021 уч.г.

Месяц	Культурное мероприятие	Другие формы работы
Сентябрь 2020 г.	28.09. – День рождения Конфуция	Лекция о роли образования в Китае
Октябрь 2020 г.	01.10. – День основания КНР	Заседание литературного клуба «Литература о компартии Китая»
Ноябрь 2020 г.	11.11. – День холостяка (молодежный праздник)	Дискуссия о нравах и привычках современных китайцев
Декабрь 2020 г.	13.12. – День памяти жертв Нанкинской резни 1937 г.	Просмотр и обсуждение фильма «Цветы войны» (реж. Чжан Имоу)
Январь 2021 г.	05.01. – Харбинский Международный фестиваль льда и снега	Лекция о туристических достопримечательностях Китая
Февраль 2021 г.	12.02. – Праздник Весны (Китайский Новый год)	Проведение тематической викторины, посвященной традициям празднования китайского Нового года
Март 2021 г.	12.03. – Праздник древонасаждения	Проведение открытого студенческого круглого стола «Китай: наука, образование и культура»
Апрель 2021 г.	04.04. – День чистого света (Цинмин)	Дискуссия о мифах, ставших основой традиционных праздников
Май 2021 г.	04.05. – День молодежи в Китае	Заседание литературного клуба «Движение 4 мая в литературе»
Июнь 2021г.	14.06.– Фестиваль Драконовых лодок	Литературный вечер китайской классической поэзии

Приложение Н

**Список авторов и произведений, рекомендованных для чтения
книжным клубом в рамках секции «Китайский язык и культура»**

- 1) Шань Са «Императрица», «Врата небесного спокойствия», «Четыре жизни ивы», «Играющая в го»
- 2) Анчи Мин «Одержимая», «Отверженная», «Императрица Орхидея»
- 3) Юн Чжан «Дикие Лебеди», «Императрица Цыси»
- 4) Дай Сыцзе «Бальзак и портниха-китаяночка»
- 5) Да Чэн «Братья»
- 6) Ха Цзинь «Ожидание»
- 7) Янь Гэлин «Маленький журавль из мертвой деревни»
- 8) Мадлен Тьен «Не говори, что у нас ничего нет»
- 9) Эмили С. Р. Пэн «Ослепительный цвет будущего»
- 10) Эми Тан «Клуб радости и удачи», «Сто тайных чувств», «Кухонный бог и его жена», «Пройти по краю мира»
- 11) Кэвин Кван «Безумно богатые азиаты», «Безумно богатая китайская девушка», «Проблемы безумно богатых азиатов»
- 12) Цю Сяолун «Шанхайский синдром», «Законы триады», «Когда красное становится черным»
- 13) Июнь Ли «Добрее одиночества»
- 14) Го Сяолу «Краткий китайско-английский словарь любовников»
- 15) Лю Кен «Королевские милости», «Бумажный зверинец»
- 16) Джоан Хэ «Наследница журавля»
- 17) Ребекка Куанг «Опиумная война»
- 18) Перл Бак «Земля», «Императрица»
- 19) Лиза Си «Снежный Цветок и заветный веер», «Пионовая беседка», «Фарфоровые куколки», «Девушки из Шанхая»
- 20) Анна Коростелева «Цветы корицы, аромат сливы», «Школа в Кармартене»