



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**  
**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

На правах рукописи

**ЧЕРНОСКУТОВА АННА ВИТАЛЬЕВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**  
**СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК**  
**ИНОСТРАННЫЙ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
85,77% авторского текста

Выполнила:  
Студентка группы ЗФ-303-142-2-1  
Черноскутова А.В.

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована  
зав. кафедрой, доктор педагогических  
наук, профессор  
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук, доцент  
Санникова С.В.

*Быстрая*

**Челябинск**  
**2021**

## Содержание

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ .....</b>	<b>10</b>
<i>1.1 Современное состояние проблемы обучения китайскому языку как иностранному в России .....</i>	<i>10</i>
<i>1.2 Особенности формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный .....</i>	<i>20</i>
<i>1.3 Модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный .....</i>	<i>35</i>
<i>1.4 Педагогические условия эффективной реализации модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностраный.....</i>	<i>44</i>
<i>Выводы по главе 1 .....</i>	<i>52</i>
<b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ .....</b>	<b>55</b>
<i>2.1 Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностраный.....</i>	<i>55</i>
<i>2.2 Реализация модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный .....</i>	<i>57</i>
<i>2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный .....</i>	<i>70</i>
<i>Выводы по второй главе: .....</i>	<i>76</i>
<b>Заключение .....</b>	<b>77</b>
<b>Список использованных источников.....</b>	<b>79</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>94</b>

## Введение

В современном мире человек всё чаще сталкивается с необходимостью сотрудничества с представителями других культур. Поэтому знание языка международного общения является неотъемлемым аспектом, по которому судят об успешности и образованности человека.

Популярность китайского языка среди россиян обусловлена рядом политических и экономических факторов. В связи с санкционной политикой Запада и программой импортозамещения в России наметился ощутимый сдвиг в сторону развития экономическо-политических отношений с азиатскими партнерами, в первую очередь с Пекином. Наибольшей популярностью пользуются не только переводчики с китайского, но и экономисты, юристы и менеджеры со знанием языка Поднебесной.

Реформа образования в высших учебных заведениях выразилась в постановке задач повышения качества образования и совершенствования методов обучения. Все большее значение придается проблемам обучения иностранным языкам. В Федеральном Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования Российской Федерации определены требования к овладению иностранным языком в такой мере, которая позволяет осуществлять коммуникацию на нем в устной и письменной форме для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. В соответствии с требованиями к образованности по основным циклам учебных дисциплин выпускник должен владеть одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию из аутентичных источников.

В процессе практического овладения любым иностранным языком, на наш взгляд, ведущая роль должна отводиться формированию межкультурной компетенции (МК), которая подразумевает знание культурных особенностей страны изучаемого языка, навыки и умения приспособлять свои знания к новой культурной среде и наличие таких качеств личности, как толерантность,

терпимость, патриотизм, эмпатия. Язык – это часть культуры любого народа. Поэтому обучать китайскому языку нужно в непосредственной связи с изучением культурных особенностей Китая.

Высокий уровень владения межкультурной компетенцией дает возможность студентам в дальнейшем успешно адаптироваться в современном обществе. Поэтому перед педагогом высшей школы стоит задача – помочь обучающимся не только освоить учебную программу, но и научить их уважительно относиться к иному мнению, истории и культуре других народов, а также помочь им адаптироваться в динамично развивающемся мире.

Практической целью обучения китайскому языку как иностранному является обучение общению с представителями других культур, т.е. формирование межкультурной компетенции. Успешная межкультурная иноязычная коммуникация требует особого умения преодолевать культурные барьеры. Формирование межкультурной компетенции является главным аспектом в обучении китайскому языку. Необходимо одновременно обучать китайскому языку и вводить студентов в мир китайской культуры, знакомить их с привычками, традициями и особенностями жизни китайского народа.

Несмотря на существенный интерес ученых и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблему формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный нельзя считать полностью разрешенной.

Таким образом, **актуальность** исследования определяется необходимостью повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов в условиях усиления роли международного сотрудничества и экономической интеграции в развитии стран; потребностью определения стратегии и разработки модели формирования межкультурной компетенции, способствующей коммуникации между представителями современных сложных культур.

**Объект** исследования – обучение китайскому языку как иностранному.

**Предмет** исследования – процесс формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

**Цель** исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, и педагогических условий ее эффективной реализации.

В основу исследования положена **гипотеза**: процесс формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, будет более эффективным, если:

1) обучение будет осуществляться в соответствии с моделью, разработанной на основе системно-деятельностного, компетентностного, лингвокультурологического подходов, состоящей из целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативно-оценочного блоков;

2) будет определен **комплекс педагогических условий** эффективной реализации модели, включающий:

– активизацию мотивации студентов к изучению иностранной культуры;

– реализацию в формировании межкультурной компетенции студентами интерактивных методов обучения, разработка и использование упражнений и заданий интерактивного характера;

– педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования поставлены следующие **задачи**:

1) изучить психолого-педагогическую, методическую и научную литературу по проблеме исследования;

2) проанализировать современное состояние проблемы обучения китайскому языку как иностранному в России;

3) рассмотреть различные подходы к определению понятия «межкультурная компетенция», критериальному и уровневому составу данной компетенции;

4) теоретически обосновать модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный;

5) выявить и обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модели;

6) проверить эффективность модели и педагогических условий в рамках экспериментальной работы.

**Теоретико-методологическая основа** представленного исследования отражается в трудах таких ученых как: П. Адлер, М. Бредендик, С. Клане, Г. Хоуэл, Д. Дирдорф, Хан Юецинъ, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Л.Ф. Лихоманова, И.Л. Серышева, И.И. Халеева, Г.В. Елизарова, А.Ю. Муратов, В.В. Сафонова, А.Л. Бердичевский, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, П.В. Сысоев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин Н.В. Барышников, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.Н. Дайхин и др.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы в ходе диссертационного исследования использовалась совокупность следующих **методов:** теоретический анализ и обобщение научной литературы, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент и анализ полученных результатов.

Исследование проводилось с 2019 по 2021 гг. в естественных условиях образовательного процесса ФГБОУ ВО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета». В педагогическом эксперименте приняли участие 24 студента.

**На первом этапе** (2019 г) определены цель, объект, предмет, гипотеза, задачи исследования, разработан понятийный аппарат, изучено состояние проблемы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, проведен анализ государственных образовательных стандартов и диссертационных исследований, выявлены

критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, проведены подготовительный и констатирующий этапы эксперимента.

**На втором этапе** (2019-2020гг.) разработана авторская модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, выявлены педагогические условия ее эффективного функционирования и проведен формирующий этап эксперимента, в рамках которого разработана и реализована модель и педагогические условия межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

**На третьем этапе** (2020-2021гг) проведен итоговый этап эксперимента, обработаны результаты апробации разработанной модели, сформулированы выводы, оформлен текст диссертационного исследования.

**Научная новизна** исследования заключается в уточнении соотношения понятия «компетенция» и «компетентность», отождествлении терминов «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция», сформулировано авторское понятие «межкультурная компетенция», что способствует обогащению понятийно-терминологического аппарата современной педагогики.

**Теоретическая значимость исследования** определяется следующим:

– проведено историографическое исследование и проанализировано современное состояние исследуемой проблемы, что обогащает теорию педагогическими историографическими сведениями и способствует систематизации данных о степени ее разработанности в настоящее время;

– выявлены уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный: низкий, средний, высокий;

– выявлены критерии межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный: мотивационный, когнитивный, деятельностный, что позволяет проследить процесс личностной

трансформации и определяет стратегию построения модели;

**Практическая значимость** заключается в следующем:

- разработана и реализована модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный;
- внедрен комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное функционирование модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный;
- определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный;
- разработаны и внедрены в учебный процесс интерактивные задания с использованием аутентичных материалов, способствующих формированию межкультурной компетенции студентов, которые в дальнейшем могут быть использованы в практике подготовки студентов вузов.

**Обоснованность и достоверность** основных теоретических положений и практических выводов исследования обеспечиваются теоретическими и методологическими позициями с опорой на анализ современных достижений педагогической науки, системным подходом к исследованию, адекватным его целям и задачам, логикой научного исследования, репрезентативностью результатов опытно-экспериментальной работы, количественным и качественным ее анализом, подтверждением гипотезы исследования результатами анализа.

**Апробация** и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе опытной проверки модели на базе ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ в 2019 - 2021 гг.

**Теоретическая концепция** исследования освещалась на XVI Международной научно-практической конференции с последующей публикацией статьи: «Особенности формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный», так же была опубликована статья «Проблема преподавания китайского языка как

иностранного в России в исторической ретроспективе» в 51 выпуске международного научного журнала «Znanstvena Misel», Словения.

Данная работа состоит из введения, теоретической и практической глав, заключения, библиографического списка и приложений.

В первой главе представлены анализ проблемы преподавания китайского языка как иностранного в России в исторической ретроспективе, теоретическая база формирования межкультурной компетенции, а также критерии и уровни ее сформированности.

Во второй главе содержится описание опытно-экспериментальной работы по развитию межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

В «Приложениях» представлены тестирование и анкетирование, на выявление уровня сформированности мотивационного, деятельностного и когнитивного критериев межкультурной компетенции, а так же комплекс упражнений на совершенствование уровня сформированности межкультурной компетенции.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

## 1.1 Современное состояние проблемы обучения китайскому языку как иностранному в России

На протяжении последних десятилетий в России наблюдается рост интереса к изучению китайского языка, как среди специалистов в сферах экономики, политики, юриспруденции, так и среди широкого круга обучающихся. Это обусловлено тем, что экономика Китая активно развивается, а Китай является активным торгово-экономическим и политическим партнером Российской Федерации. Очевидная необходимость изучения китайского языка широкими слоями населения продиктована задачами установления эффективного межкультурного взаимодействия с носителями китайского языка и культуры.

Как отмечает О. И. Завьялова, сегодня в связи с наращиванием экономического и гуманитарного взаимодействия РФ и КНР в России небывалыми темпами растет и интерес к изучению китайского языка. Большим Методика преподавания языка спросом пользуются открывающиеся по всей России новые отделения, кафедры, курсы с преподаванием китайского языка [30]. К началу XXI века Москва по количеству учебных и научных заведений, занимающихся китаистикой, и по числу студентов и аспирантов, изучающих китайский язык, прочно заняла лидирующие позиции [3].

Однако не совсем справедливо говорить о том, что китайский язык стал популярным в России за последние 20-30 лет, поскольку взгляд в историческое прошлое проблемы преподавания и изучения китайского языка позволяет четко проследить историю развития китайского языка в нашей стране и соотнести ее с конкретными историческими периодами и событиями.

В распространении китайского языка в России можно выделить три периода: период царской России, период Советского Союза и период современной России.

При осуществлении первой миссии в Китай томского казака Ивана Петлина в 1618 г. первым русским гостям была передана «грамота русскому царю», согласно тексту которой русским разрешалось приходить с посольствами в целях организации торговли на территории Китая. Тем не менее, документ не мог быть никем прочитан ни в Тобольске (сборный пункт русской миссии), ни в столице государства Российского – Москве, ввиду отсутствия грамотного и знающего на достаточно высоком уровне китайский язык переводчика. Из-за этого грамота вплоть до 1675 года не была ясно и точно переведена на русский язык.

В 1641-1642 годах в пределах Минской империи побывал казак Емельян Вершинин, доставивший русскому царю грамоту от императора Сыцзуна. Эта грамота также содержала текст, в котором говорилось о стремлении поддерживать дружеские, соседские торговые отношения с Россией, но, несмотря на это, данный документ также остался непрочитанным [102].

Краткая история истоков изучения китайского языка в России показывает, что первый указ о необходимости изучения именно китайского языка был издан в Российской Империи в 1700 году Петром I. Это решение было принято исключительно по политическим и торговым интересам России и Китая. Первое учреждение, где можно было изучать китайский, стала школа при Вознесенском иркутском монастыре в 1725 году. Поэтому Россия с 1715 г. начала посылать православные миссии в Китай и благодаря этому наработала базу для изучения китайского языка. В этот период появились первые знаменитые русские ученые – И. Россохин, А. Леонтьев, Н. Бичурин, П. Кафаров, В. Васильев и др. [89].

Следует так же отметить, что Н. Я. Бичурин – самый выдающийся из первых ученых, владевший маньчжурским, ханьским, тибетским и монгольским языками составил «Описание Пекина», «Статистическое описание Китайской империи», «Взгляд на просвещение в Китае», «Земледелие в Китае» и т. д. Кроме того, Н. Я. Бичурин также перевел «Четверокнижие» и «Троесловие», составил шесть словарей и редактировал учебники («Китайская грамматика»).

В начале XIX века был заложен прочный фундамент отечественного востоковедения. К примеру, Н. Я. Бичурин 16 мая 1835 открыл в пограничном городе Кяхте первое в России училище для подготовки переводчиков.

В системе отечественной высшей школы пионером в преподавании китайского языка как иностранного стала открытая в 1837 году в Казанском государственном университете кафедра китайского языка, преподавание китайского языка как иностранного на которой началось в 1855 году. Позднее центр изучения китайского языка в России сместился в северную столицу – город Санкт-Петербург, где Санкт-Петербургский государственный университет и одна из старейших его кафедр – кафедра филологии Китая, Кореи и Юго-Восточной Азии по праву становятся ведущим центром изучения китайского языка и профессиональной подготовки специалистов-китаеведов. Число студентов на кафедре изначально не превышало 10 человек, но со временем стало возрастать: уже за период 1898-1903 годов на обучение поступили более 300 обучающихся, что свидетельствует о возрастающей популяризации китайского языка в России. Интересным нам представляется тот факт, что, как подчеркивает А.Л. Арефьев, «в качестве преподавателей привлекались и китайские подданные (обычно они занимались со студентами фонетикой и разговорной практикой)» [4].

Октябрьская революция 1917 г. свергла царизм и основала Союз Советских Социалистических Республик. В. Алексеев, вслед за Н. Бичуриным и В. Васильевым, стал еще одной ключевой фигурой в развитии российского китаеведения, способствовавшего его переходу на новый этап. Являясь основателем изучения китайской классической литературы в Советской России, ученый получил признание российского литературного мира как выдающийся синолог. За 50 лет изучения китайской литературы В. Алексеев читал неоднократно лекции в Китае, опубликовал в общей сложности более 260 работ по синологии. Его магистерская работа «Китайская поэма о поэте. Стансы Сыкун Ту (837-908). Перевод и исследование» стала новой страницей в истории русского китаеведения и сделала В. М. Алексеева знаменитым.

С распадом Российской империи и образованием СССР центр исследования, изучения и распространения китайского языка переносится в новую столицу страны Советов – Москву. В период 1920-1940 годов китайский язык активно преподавался в таких учреждениях высшего образования, как Московский государственный университет, Московский городской педагогический институт иностранных языков (ныне – МГЛУ им. Мориса Тореза), Институт живых восточных языков и Институт востоковедения. Суммарное число студентов и аспирантов, изучавших китайский язык, составляло, как правило, не более 100 человек.

В 1944 году Международный факультет МГУ стал отдельным институтом – МГИМО, создаётся кафедра восточных языков.

С созданием в 1949 г. Нового Китая развитие российской синологии вошло в период расцвета. Можно сказать, что Советский Союз в 1950-х гг. по достоинству оценил китайскую классическую литературу. Основным методом приобщения к ней был ее перевод и широкое распространение. В 1957 г. Го Можо и Н. Федоренко (ученик В. Алексеева), ведущие фигуры в китайском и русском литературном мире, совместно отредактировали труд «Избранные сочинения. Стихи, рассказы, пьесы, статьи: перевод с китайского», имевший в общей сложности четыре тома.

В 1961 г. Китай и Советский Союз вступили в период идеологии холодной войны, развитие китаеведения в связи с этим было затруднено. Единственными подразделениями, изучавшими китайскую литературу, были факультет китайского языка Московского университета, Институт африканских и азиатских исследований, факультет китайского языка Санкт-Петербургского университета и факультет китайского языка Дальневосточного университета. С 1950-х гг. число обучаемых там студентов значительно сократилось. Исследовательские методы синологии в этот период также изменились с переводных (в 1950-х - 1960-х гг.) до описательных (например, «Очерки современной китайской литературы» Н. Федоренко).

В период руководства Б.Н. Ельциным страной с 1991 по 1999 г. Россия старалась приблизиться к Западу. С 2004 г. Китай и Россия вновь стали сближаться, руководствуясь глобальными стратегическими соображениями. В 2006-2007 гг. китайская и российская стороны начали представлять друг друга в выгодном свете и провели Год Китая в России и Год России в Китае [89]. Правительства двух стран придают большое значение развитию китайского языка и культуры в России, поэтому все больше китайских литературных произведений становятся доступными для россиян.

В начале XXI века Москва стала первой по количеству студентов и аспирантов, изучающих китайский язык (более 5 тыс. человек). Китайский в столице Российской Федерации изучается во многих образовательных учреждениях: специализированные школы, лицеи, гимназии, образовательные центры, институты, университеты, академии, частные лингвистические школы и курсы. Мы полностью разделяем точку зрения Ма Ися: «в связи с историческими изменениями распространение китайского языка в России усилилось, и культуры двух стран начали интенсивно взаимодействовать» [46, с. 131].

В настоящее время количество высших учебных заведений в Китае, с удовольствием принимающих студентов из разных стран для изучения китайского языка, составляет около 350. В Китай на учебу приезжают студенты из более 150 стран мира.

По данным Рособнадзора, в 2016–2017 учебном году китайский язык учили около 17 тысяч российских школьников, что на 15% больше, чем пять лет назад. В данный момент преподавание языка осуществляется в 17 регионах России, включая Челябинск и Челябинскую область. Более 180 университетов России, то есть около 20% от их общего числа, преподают китайский язык. По разным подсчетам, на март 2020 года от 60 до 80 тысяч человек изучают китайский язык. Кроме того, более 20 тысяч китайских студентов обучаются в России и примерно столько же российских студентов - в Китае. Ежегодные студенческие обмены, в том числе краткосрочные стажировки, достигли небывалого уровня в 90 тысяч человек.

Государственная канцелярия по распространению китайского языка за рубежом при Министерстве образования КНР совместно с зарубежными синологическими центрами создают глобальные сети Институтов Конфуция. Которые, кроме проведения организации курсов китайского языка и культуры, занимаются развитием дружественных взаимоотношений Китая с другими странами.

Примерные образовательные программы по китайскому языку уже одобрили на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию РАО. По словам одного из разработчиков программ, доцента кафедры китайского языка МГИМО МИД РФ Ольги Масловец [47], программы написаны в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и имеют ту же структуру, что и по европейским языкам.

Школьникам начали преподавать китайский язык наравне с английским и другими европейскими языками начиная с 5 или 10 классов. По истечению срока обучения, выпускник 11 класса, изучавший язык на базовом уровне, должен уметь вести диалог, беседовать о себе, рассказывать о своем окружении, читать аутентичные тексты различных стилей, владеть письменностью, а также заполнять анкеты и документы на китайском языке. Все эти знания понадобятся школьнику для сдачи ЕГЭ по дисциплине, который начали вводить в школах уже с 2019 года [120].

Введению ЕГЭ по китайскому языку предшествовала большая подготовительная работа в формате проекта по созданию Примерных образовательных программ по китайскому языку (одобрены решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 03.10.2017, протокол № 5/17, опубликованы на сайте: <http://fgosreestr.ru/>), по разработке модели ЕГЭ и проведению апробаций.

Программы по обучению китайскому языку должны быть нацелены на реализацию системно-деятельностного, личностно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного подходов к обучению

китайскому языку [117]. Личностно-ориентированный подход, ставящий в центр учебно-воспитательного процесса личность ученика, учет его способностей, возможностей и склонностей, предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это должно обеспечить культуроведческую направленность обучения, приобщение школьников к культуре Китая, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение ее представить средствами китайского языка, включение обучающихся в диалог культур.

Так же по всему миру изучающие китайский язык могут сдать экзамен Hanyu Shuiping Kaoshi (кит. трад. 漢語水平考試, упр. 汉语水平考試 пиньинь *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*) — стандартизированный квалификационный экзамен по китайскому языку (путунхуа) для лиц, не являющихся носителями китайского языка, а именно иностранных студентов, зарубежных китайцев и представителей этнических меньшинств, проживающих в КНР. Квалификационный экзамен HSK является единой формой аттестации иностранных учащихся. Результаты экзамена HSK признаются во всём мире.

Экзамен был впервые разработан в 1984 году Институтом Пекинского языка в качестве способа оценки уровня китайского языка учащихся по стандартизованному набору параметров. Экзамен HSK был впервые проведен на территории КНР в 1990 году. Спустя год он прошел в нескольких зарубежных странах. В 2010 году был введен новый HSK для учета изменений в методике преподавания в Китае, чтобы лучше отражать современный способ изучения китайского языка. Начиная с 2010 года, экзамен HSK имеет шесть уровней сложности [115].

На данный момент на территории России действуют 17 центров тестирования.

В Китае изучение китайского языка может проводиться по двум вариантам: обучение на специализированных курсах или же на курсах китайского языка при государственном университете. Остановимся на частных курсах китайского языка.

В основном все занятия проводятся в оборудованных всеми необходимыми технологиями аудиториях вместе с преподавателями-носителями языка, которые ответят на все вопросы и помогут с выполнением различных заданий. Периодичность курсов китайского языка «с нуля» намного реже, чем, курсов других, более продвинутых уровней. Поэтому если все-таки учить китайский с самого начала, то заранее стоит узнать о сроках начала набора в группу. Для тех, кто собирается усовершенствовать свои знания китайского языка для работы, существуют группы бизнес курсов языка. На них студенты приобретают не только новые знания в области рабочих бизнес моментов, но и могут узнать об особенностях китайского этикета, обычаев и традиций, что очень пригодится на переговорах с китайскими партнерами.

В реалиях современной России китайский язык стал рассматриваться как средство общения между представителями бизнеса и власти. Несмотря на это, следует признать тот факт, что китайский язык изучается в отрыве от культуры и истории Китая. Люди говорят на китайском, не вдаваясь в знания о культуре, деловом этикете, традициях китайской нации. Негативным следствием этого является возникновение недопонимания между российскими и китайскими партнерами в ведении бизнеса, а также совершение недопустимых с точки зрения межкультурной этики делового общения культурных ошибок в организации и проведении различных мероприятий локального, регионального и государственного уровней при участии двух сторон, прямо участвующих в активном процессе межкультурной коммуникации.

Как показывают наблюдения, с ростом своей популярности китайский язык стал рассматриваться как средство наживы для бизнесменов всех уровней. Одним из примеров тому является открытие многочисленных лингвистических центров и online-школ по изучению китайского языка. Следует констатировать, что нередко знания, которые получает человек, обратившийся в подобные учреждения, являются неполными, неточными, а порой даже неправильными и некорректными. Причиной этого кроется в том, что зачастую основатели подобных школ практически не владеют знаниями о культуре Поднебесной, не

говоря уже о качественном владении китайским языком, тем самым они не способны в полной мере оценить качество предоставляемого обучения.

Очевидной ошибкой можно считать использование отечественными преподавателями методов обучения китайскому языку как иностранному, которые активно используются в языковых системах европейских языков без учета специфики китайского языка и культурных особенностей, являющихся его неотъемлемой составляющей, а также практически полное проецирование методики преподавания европейских языков на обучение китайскому языку.

Что же касается высшего образования, изучение китайского языка поставлено на поток. Так, например, студентов неязыковых специальностей обучают языку в отрыве от истории и культуры Китая, делая акцент лишь на такие аспекты, как грамматика и чтение, что, безусловно, недопустимо в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по иностранным языкам, а также в условиях реализации современной гуманистической парадигмы высшего образования, ставящей на первое место личность выпускника, обладающего способностью и готовностью к эффективному осуществлению профессиональной деятельности [66].

Для решения такой задачи, как формирование межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, нами проанализированы следующие образовательные документы: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по иностранным языкам РФ (2019) и Образовательные программы, рекомендованные Министерством образования РФ (2020) [118]. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» от 26.12.2017.

Рассмотрим содержание общекультурного компонента в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования) (бакалавриат).

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

1) способностью ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме;

2) способностью руководствоваться принципами культурного релятивизма и этническими нормами, предполагающими отказ от эгоцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума;

3) владеть навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов;

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

1) владением эстетическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме: готовностью использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарные взаимодействия участников межкультурной коммуникации;

2) готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональных сферах общения.

Анализ рассмотренных документов показывает, что межкультурная компетенция отдельно не выделена в целях обучения иностранному языку и не представлена в российских образовательных стандартах. Между тем многие ее компоненты включены в состав общекультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Как показывает анализ, формирование межкультурной компетенции слабо отражено в рассмотренных федеральных образовательных документах России. Несомненно, некоторые требования, имеющие прямое отношение к формированию межкультурной компетенции, нашли отражение в перечнях

требований к сформированности общекультурной компетенции, а именно: формирование позитивного отношения к контактирующей культуре, выступление в качестве представителя родной культуры, владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия).

Однако за рамками образовательных документов остался целый ряд требований. Для того чтобы учащиеся могли действительно подготовиться к межкультурной коммуникации средствами иностранного языка, считаем, что необходимо отдельно выделить межкультурную компетенцию как одну из целей обучения иностранному языку в стандартах и требованиях.

Требования к результатам освоения предметной области «Межкультурная коммуникация» должны отражать: знания: о рамках культуры, характеристиках культуры, о типах взаимоотношения между культурами; Умения: инициировать и начинать межкультурный диалог, интерпретировать культурные факты / события, выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп (наблюдения), находить и определять ситуации межкультурных конфликтов, разрешать культурные конфликты, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей; Отношения: открытость, толерантность, эмпатия к представителям других культур.

## 1.2 Особенности формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный

Каждая страна имеет свои экономические и политические интересы, нередко не совпадающие с интересами других народов. Каждая страна имеет свою культуру, свои обычаи и традиции, которые складывались на протяжении веков. Тем не менее, потребности, возникающие в процессе взаимодействия людей в различных сферах общественной жизни, побуждают людей постоянно искать и совершенствовать коммуникативные связи.

Однако если в методике обучения европейских языков определены и исследованы все основные вопросы и изучаются лишь новые программы, методы, подходы и стратегии, то методика обучения китайскому языку эта сравнительно новая отрасль науки. Научных исследований в отечественной методике не так много, а вопросам формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный уделено еще меньше внимания.

Понятие «межкультурная компетенция» введено в научный оборот в 1954 году, когда была опубликована работа Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа». В России оно получило распространение в 1990-х годах, в связи с кардинальным изменением ее экономического положения и появлением необходимости в укреплении политических и межкультурных связей с другими странами. На этом фоне возникла потребность в формировании МК у обучающихся. Но методы обучения иностранному языку, использовавшиеся ранее, оказались недостаточно эффективными. По словам Е.А. Кудриной: [44] «грамматико-переводной метод, включающий в себя лишь владение грамматикой и словарем, не предоставлял людям, овладевающим языком, знания о культуре страны изучаемого языка, традициях, этикете и многом другом, что является неотъемлемой частью знания языка в совершенстве».

У изучающих иностранный язык должна быть развита межкультурная психологическая восприимчивость. Нередко человек без достаточных на то оснований склонен превозносить свою культуру, считать ее выше других культур. Этноцентризм, помимо того, что является признаком плохого воспитания, может сильно усложнить изучение иностранного языка. Судить о других людях с позиций исключительно только своей культуры является заведомо ошибочным, так как, считая культуру родной страны единственно верной, человек с самого начала акта коммуникации настроен негативно по отношению к собеседнику. Поэтому одной из главных задач современного преподавателя является воспитание чувства толерантности, уважения к истории

и традициям народов мира. Правильный подход преподавателя к формированию межкультурной компетенции позволит обучающимся в дальнейшем избежать большинства проблем при межкультурном общении.

Процесс формирования межкультурной компетенции студентов – это сложное явление, которое требует комплексного изучения с использованием различных теоретико-методологических подходов. Исходя из этого, мы считаем целесообразным сочетание в нашем исследовании системно-деятельностного, компетентностного, лингвокультурологического подходов.

Обращаясь к вопросу формирования межкультурной компетенции, необходимо, прежде всего, определить, что понимается под компетенцией вообще.

Компетенция – область вопросов, в которой человек осведомлен, обладает знаниями и определенным опытом.

В педагогике определение «компетенция» – это интегрированный результат владения содержанием образовательного процесса, выражаемым в готовности учащихся применять знания, навыки и умения. Также умение применять способы деятельности в разных жизненных ситуациях с целью решения теоретических и практических задач.

Оба термина – «компетентность» и «компетенция» – пришли в русский язык посредством заимствования из английского языка. В Кембриджском словаре (Cambridge Dictionary) слова «competence» и «competency» имеют одно значение: «the ability to do something well» («способность делать что-то хорошо») [116].

В словаре Longman термины «компетентность» и «компетенция» обозначаются одним словом «competence». Однако здесь существуют три трактовки понятия:

1) «the ability to do something well», что так же, как и в Кембриджском словаре означает «способность делать что-то хорошо»;

2) «a skill needed to do a particular job» - «умение, необходимое для выполнения определенной работы»;

3) «the legal power of a court of law to hear and judge something in court, or of a government to do something» - (в юридической сфере) «законная сила в суде, способная заслушать дело и судить о чем-то в суде, либо способность государственной власти что-либо предпринять» [125].

Важно отметить, что в исследуемом нами историческом периоде наблюдается отождествление рассматриваемого нами понятия «компетенция» с понятием «компетентность». Учитывая этимологию заимствованных терминов из английского языка, где они являются синонимами, возможно употребление любого из этих двух терминов для обозначения «способности делать что-то хорошо», в ряде случаев в нашей работе мы будем приводить их вместе (компетенция / компетентность).

Логика изучения проблемы исследования определяет задачу рассмотрения ключевого понятия «межкультурная компетенция».

Согласно Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, межкультурная компетенция есть «способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации» [21].

На основании исследований немецкого ученого А. Мусмюллер, межкультурная компетенция предполагает наличие у специалиста комплекса социальных навыков и способностей, посредством которых он способен успешно осуществлять общение с людьми других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте [106].

В.В. Громова определяет межкультурную компетенцию как «способность личности реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации» [22].

Мы согласны с мнением А.Ю. Муратова, определяющим межкультурную компетенцию как «сложное личностное образование, включающее знания, умения и качества личности, эффективно формирующиеся в процессе опыта межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры» [121].

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция Г.В. Елизаровой. В своей работе «Формирование межкультурной компетенции

студентов в процессе обучения иноязычному общению» Г.В. Елизарова определяет межкультурную компетенцию как особую компетенцию, которая основана на знаниях и умениях, а также на способности позитивного результата общения коммуникантов. Данная компетенция присуща только посреднику культур, не представляющему ничьих интересов – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного [27].

Структура и понятие межкультурной компетенции динамично разрабатываются как российскими, так и зарубежными учёными.

Профессор университета Дьюка (США) Дарла Дирдорф, исполнительный директор Ассоциации международного образования, определяет межкультурную компетенцию как «знание других, знание себя, навыки интерпретации и установления связей, навыки нахождения и взаимодействия, оценка «других» ценностей, убеждений и поведения, и релятивизация самого себя» [104].

В исследованиях зарубежных ученых широко употребляется понятие «межкультурная коммуникативная компетенция». Исследуя природу межкультурной компетенции, принимая во внимание сферу ее проявления в рамках межкультурной коммуникации, мы считаем правомерным использовать термины *межкультурная компетенция* и *межкультурная коммуникативная компетенция* как синонимы.

Китайские исследователи в понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» включают такие ее составляющие, как лингвистическая, вербальная и невербальная.

Так, Хан Юецинъ пишет, что «межкультурная коммуникативная компетенция имеет многомерный характер, включая не только лингвистическую компетенцию, но и силу восприятия и интерпретации социально-культурных мероприятий, а также поведенческие способности справляться самостоятельно с межкультурными проблемами» [113].

По мнению Чжу Липин, межкультурная коммуникативная компетенция «включает вербальную и невербальную коммуникативные компетенции, способность трансформации правил общения и способность аккультурации».

Подводя итог вышеизложенному, мы рассматриваем *межкультурную компетенцию* как *особое личностное образование, основанное на знаниях национальной и иноязычной культур, умениях и способности реализовать себя в межкультурной коммуникации, в качестве медиатора культур.*

Для лучшего понимания феномена межкультурной компетенции необходимо рассмотреть компонентный состав данного явления. В результате анализа литературы существующее многообразие моделей межкультурной компетенции можно сгруппировать аналитически, т. е. путем абстракции, обобщения, синтеза (См. Таблицу 1).

Таблица 1 – Структурно-содержательные модели межкультурной компетенции

Автор	Структурные компоненты	Содержание
1	2	3
К. Кнапп	Знание моделей и коммуникативных действий	Интерпретация моделей и коммуникативных действий как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке
	Общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией	Зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры, особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями
К. Кнапп	Набор стратегий для стабилизации взаимодействия	Набор стратегий для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем
		Знание языка, истории страны, искусства, экономики, общества

*Продолжение таблицы 1*

1	2	3
К. Кнапп		Пользоваться формулой «Будучи в Риме, делай как римляне»
Е. Филлипс	Знания	При изучении иностранного языка необходимо уделять особое внимание познанию изучаемой культуры и формированию положительного к ней отношения
Н. Васильева	Знание	Знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей
	Терпимость к разнообразию	Предостеречь человека от культурного шока, неприятного удивления и фрустрации при столкновении с иной культурой
М.Байрам	Отношения между представителями различных культур	Отношения должны строиться на основе открытости и любопытства, готовности отказаться от предубеждений относительно другой и родной культур
	Знания	Знания включают информированность о социальных группах, их характеристиках и практической деятельности в собственной стране и стране партнера по общению, об общих процессах социального и личного взаимодействия
	Умения интерпретации и соотнесения	Умения состоят в способности человека интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснять его и соотносить с явлениями собственной культуры
	Умение приобретать новые знания о культуре	Умение оперировать знаниями, отношениями и навыками в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени

*Продолжение таблицы 1*

1	2	3
Г.В. Елизарова	Лингвистический	Знания о способах представления ценностных ориентаций конкретной культуры в изучаемом языке; знания о способах представления культурных ценностей родной культуры в родном языке; знания о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на иностранном языке; умения применять перечисленные выше знания на практике и строить высказывания, адекватно отражающие как культурные ценности изучаемого языка, так и собственные, но в приемлемой для носителей языка форме
	Социолингвистический	Знания о том, как социальные факторы в обеих культурах (родной и культуре изучаемого языка) влияют на выбор лингвистических норм; умения применить названные знания в практике общения с целью достижения взаимопонимания на основе создания общего значения
	Дискурсивный	Знания о различиях в структурах речевых актов родной и изучаемой культур, базирующиеся на различиях в системе ценностей; умения выстраивать собственное вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка; умения донести до собеседника идею о том, что дискурс, носящий относительный, культурно-обусловленный характер, является другим в российской культуре, не носит универсального характера англоязычного дискурса и является продуктом знаний и умений русскоязычного собеседника;

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Г.В. Елизарова	Стратегический	Знания о процессах атрибуции социально важных значений происходящего; знания о наличии и природе явления этноцентризма, стереотипов, предрассудков и обобщений, влияющих на процессы межкультурного коммуникативного общения; умения двойного видения одной и той же ситуации (с точки зрения собственного отстраненного восприятия и с точки зрения восприятия собеседника); эмпатические умения восприятия собственных действий с позиций родной шкалы культурных ценностей и восприятия позиций собеседника с точки зрения его (т. е. иноязычной) шкалы культурных ценностей и осуществления собственных действий и поступков на основе такого восприятия
	Социокультурный	Знания системы универсальных культурных ценностей; знания системы ценностей родной культуры и форм и способов их проявления в институтах общества, моделях поведения людей, языковой картине мира, приемлемых речевых практиках; знания системы ценностей культуры изучаемого языка, форм и способов ее воплощения в государственном устройстве, моделях поведения носителей, их речи и т. п.; умения вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями других культур и взаимодействия с ними без обращения к ним с прямыми вопросами
	Социальный	Способности и умения быть посредником, медиатором между собой и иноязычным (инокультурным) собеседником, между собственным «я», собственной личностью, определенной, родной культурой; и личностью другого участника общения, сформированной под влиянием других культурных ценностей

Рассматривая проблему определения уровней сформированности межкультурной компетенции, мы считаем необходимым провести анализ понятий «критерий» и «уровень».

Понятие «критерий» исследовали многие ученые, например, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. М. Вергасов, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, А. В. Усова.[8].

Философский энциклопедический словарь дает следующее определение понятия «критерий» [36]. Критерий, выполняя функцию мерила оценки, средства проверки эффективности какого-либо вида деятельности, является признаком, на основании которого производится данная оценка. В данном определении дается характеристика свойственного только этому предмету и этому явлению признака, который может выступать в качестве способа их оценивания. Каждый педагог, занимающийся проблемами оценивания эффективности учебно-воспитательного процесса, разрабатывает критерии, исходя из сферы своего научного интереса.

По мнению Новикова А.М., критерии должны соответствовать следующим требованиям: объективность, однозначность, валидность, нейтральность [51]. Следуя данным требованиям, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина внесли вклад в разработку критериев эффективности реализации учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений.

Таким образом, критерии – это качества, признаки изучаемого объекта, на основании которых производится оценка его состояния и уровня функционирования. Показатели – это количественные или качественные характеристики каждого свойства, признака изучаемого объекта, являющиеся мерой сформированности того или иного критерия. Критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции студентов рассматривались нами как два взаимосвязанных компонента. Для определения уровней сформированности межкультурной компетенции мы обратились к опыту зарубежных исследователей.

Основой для выявления уровня, то есть качественного состояния в развитии какого-либо качества личности служит теория уровневого подхода. Известно, что совершенствование системного целого представляет не простой поток его изменений, а, прежде всего, последовательность степеней развития, связанных друг с другом таким образом, что каждая ступень, будучи косвенно отличной от всех других, представляет относительное целое, так, что возможна ее характеристика как некоторого специфического целого [75]. Поэтому динамическая структура целого представляют собой закономерный порядок следования его состояний. Под уровнем понимается отношение «высших» и «низших» степеней развития структур объектов или процессов.

Поскольку на каждом этапе обучения в вузе ставится одна цель – формирование межкультурной компетенции, и при этом содержание обучения на каждом последующем этапе расширяется, то накопление опыта осуществляется поэтапно снизу вверх и происходит в ходе овладения знаниями, формирования навыков, умений и компетенций, в процессе выполнения межкультурной деятельности в многообразных коммуникативных ситуациях. Необходимыми условиями для этого являются:

- овладение новыми знаниями;
- систематизация имеющихся знаний, навыков, умений;
- формирование более сложных по структуре умений;
- усложнение смысловой задачи восприятия;
- усложнение условий восприятия;
- расширение видов, жанров и функциональных стилей высказываний;

Критерии МК, на наш взгляд, выглядят следующим образом (См. Таблицу 2)

Таблица 2 – Критерии межкультурной компетенции

Критерий	Содержание критерия
1	2
Мотивационный	Включает внутреннее устремление самого студента (с учетом его прошлого опыта и индивидуальности), сформировавшееся в результате образования и воздействия

Продолжение таблицы 2

1	2
Мотивационный	внешних факторов на приобретение субъектного опыта в области межкультурного общения
Когнитивный	Предполагает наличие социокультурных знаний: страноведческих, лингвострановедческих, культуроведческих
Деятельностный	Предполагает навыки и умения приспособлять свои знания к новой культурной среде и применять их на практике, быстро адаптироваться к предлагаемым обстоятельствам, использовать вербальные и невербальные средства, взаимодействовать с представителями других культур

Подводя итог вышеизложенному, мы отмечаем, что в современном мире овладение китайским языком в отрыве от изучения истории и культуры Поднебесной империи становится проблематичным для будущих профессионалов в различных областях. Поэтому моделирование процесса формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, помогает усвоить особенности китайской культуры при помощи теоретико-практической деятельности, направленной на преобразование процесса обучения иностранному языку, что в свою очередь существенным образом может повлиять на эффективность формирования межкультурной компетенции изучающих китайский язык как иностранный.

Сложная структура межкультурной компетенции побудила Е.В. Грунину в рамках образовательного инжиниринга для оценки уровня сформированности данной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык, создать шкалу уровней сформированности межкультурной компетенции (См. таблицу 3) [23].

Таблица 3 – Шкала уровней сформированности межкультурной компетенции

Уровни владения иностранным языком по 3-хуровневой классической шкале	Уровни владения ин. языком по общеевропейской системе	Набор иллюстративных дескрипторов
1	2	3

Продолжение таблицы 3

1	2	3
Элементарное владение	A1 – уровень выживания	Владеет стратегией речевого поведения «островки уверенного применения» знаний; способен представить авто стереотип (себя, свою страну и город) по фразам клише в знакомых ситуациях.
	A2 – предпороговый уровень	Владеет стратегией речевого поведения «островки уверенного применения» знаний и стратегией «уклонения» при ответах на вопросы; способен представить авто и гетеро стереотипы по фразам клише; воспринимает общее содержание мнения по обсуждаемой хорошо знакомой теме.
Самостоятельное владение	B1 – пороговый уровень	Владеет стратегиями речевого поведения и стратегией сотрудничества в знакомых ситуациях речевого поведения, выполняет роль медиатора в рамках изученной тематики, толерантно воспринимает общее содержание точек зрения по знакомой обсуждаемой тематике.
	B2 – пороговый продвинутый уровень	Владеет всеми стратегиями речевого поведения и стратегией сотрудничества в незнакомых ситуациях речевого поведения; выступает медиатором в межкультурном диалоге; толерантно воспринимает и представляет точки зрения по обсуждаемой тематике.
Свободное владение	C1 – уровень профессионального владения	Владеет всеми стратегиями речевого поведения и стратегией сотрудничества в ситуациях профессионального общения;

*Продолжение таблицы 3*

1	2	3
Свободное владение	C1 – уровень профессионального владения	выступает медиатором в межкультурном диалоге, воспринимает и способен представить точки зрения по обсуждаемой тематике с позиций этнорелятивизма.

Т. А. Нестерова выделяет такие уровни формирования межкультурной компетенции: элементарный, базовый, продвинутый [50].

Элементарный уровень подразумевает, что студенты в ситуациях межличностного и межкультурного характера проявляют недостаточный уровень самосознания, ориентируясь на обобщенного другого и регулируя собственное поведение через внешнее управление. Низкий уровень языковых знаний и слабо развитая способность по всем видам речевой деятельности и ограниченный уровень знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка ведут к неумению и нежеланию вступать в диалог с участниками взаимодействия, к проявлению нетерпимости и отсутствию эмпатии.

Базовый уровень сформированности межкультурной компетенции в процессе профессиональной социализации студентов свидетельствует наличие у них базовых языковых знаний и способностей по отдельным видам речевой деятельности и несформированности межкультурной компетенции, ведущей к нарушению целостности процесса межкультурного диалога. Способность преодолевать нетерпимость, проявлять толерантность в некоторых ситуациях межличностного и межкультурного характера содействует расширению круга участников диалога, с которыми, однако, устанавливаются преимущественно деловые отношения. Фрагментарные знания о культуре родной страны и культуре изучаемого языка говорят о дифференциации ценностей разных стран лишь в ситуациях учебно-познавательной деятельности.

Продвинутый уровень – студент обладает способностью и готовностью принимать участие в межкультурном диалоге на основе сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к имеющимся культурным различиям и

преодоления языковых и культурных барьеров в большинстве ситуаций межличностного и межкультурного характера. Сформированная способность осуществлять рефлексивную деятельность, самоанализ, самоконтроль во всех ситуациях межкультурного общения указывает на развитую ценностно-смысловую сферу, на умение дифференцировать ценности, реализовывать ценностные ориентации в своем поведении. Будучи обращенным на других людей и на себя, студент стремится к конструктивным социальным взаимоотношениям, к расширению сферы диалога путем развития стремления к духовному обмену ценностями, к самовыражению, творчеству и самоактуализации. Владение языковыми знаниями, речевыми способностями, а также системными знаниями о культуре родной страны и страны изучаемого языка, осознание собственной культурной идентичности дают возможность студенту выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

Мы считаем закономерным в данной работе определить уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный в терминах низкий, средний, высокий, что соответствует Европейской шкале уровней владения иностранным языком (См. таблицу 4).

Таблица 4 – Уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный

Уровень сформированности	Содержание уровня
1	2
Низкий	Способность представить себя, свою семью, место учебы по фразам-клише в знакомых ситуациях. Наличие ограниченного уровня знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, неохотное вступление в диалог с представителем изучаемой культуры. Отсутствие эмпатии.
Средний	Наличие базовых языковых знаний. Наличие базовых знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка. Вступление в деловые отношения с представителем изучаемой культуры.

Продолжение таблицы 4

1	2
Высокий	Владение языковыми и системными знаниями о культуре родной страны и страны изучаемого языка. Способность и готовность принимать участие в межкультурном диалоге. Проявляет значительный интерес к изучаемой культуре.

1.3 Модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный

Проведенный анализ содержания, методов и условий иноязычной подготовки студентов вуза показал, что формирование межкультурной компетенции студентов обеспечивается, если учебный процесс осуществляется на основе разработанной специальной педагогической модели.

Основным понятием метода моделирования является *модель*.

Термин «модель» изначально был связан со строительством, в переводе с латинского слово «modulus», означает «мера», «образец».

В педагогической литературе «модель» рассматривается как идеальное отражение реальных процессов, протекающих в системе образования [6].

А. Н. Дайхин рассматривает понятие «модель» как «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм формул, который, будучи подобен исследуемому объекту, отображает воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [24].

Основное требование, предъявляемое к модели это адекватность реальным процессам или объектам, которые замещает модель. При этом отбрасываются те характеристики, параметры объекта-оригинала, которые несущественны для изучения объекта.

Модель оригинала должна быть:

- системной;
- находиться в отношении сходства с оригиналом;

- в некоторых аспектах отличаться от оригинала;
- замещать оригинал;
- обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале.

Моделирование – это воспроизведение характеристик одного объекта на другом, специально смоделированным для его изучения, который называется моделью.

Являясь моделированием в общенаучном смысле, педагогическое моделирование в то же время обладает определенной спецификой:

- оно представляет собой педагогическую деятельность, реализуемую в условиях педагогического процесса;
- его цель состоит не столько в получении новой информации, сколько в совершенствовании образовательного процесса;
- его объекты не являются материальными;
- его результат (педагогическая модель) — развивающийся объект.

Вопросы по исследованию и разработке моделей формирования межкультурной компетенции довольно широко раскрыты в работах И. И. Халеевой, В. В. Сафоновой, А. Л. Бердичевского, С. Г. Тер-Минасовой, В. П. Фурмановой, П. В. Сыроева, М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. С. Кагана, Б. Д. Парыгина, Н. В. Барышниковой, И. Л. Бим, И. А. Зимней, Н. Д. Гальсковой, Е. И. Пассова, Г. В. Елизаровой, К. Кнапп, Н. Васильевой и др.

В формировании межкультурной компетенции разные авторы высказываются в пользу применения различных моделей. Например, В.И. Наролина предлагает модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции для вузов нефилологического профиля, состоящую из двух взаимосвязанных ступеней, которые она условно называет «инкультурацией» и «аккультурацией». По А.П. Садохину понятие «инкультурация» подразумевает освоение индивидом присущих какой-либо культуре миропонимания и поведения, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с представителями данной культуры и отличие от

представителей других культур; тогда как термин «аккультурация» используется для обозначения процесса и результата взаимного влияния разных культур, при котором все или часть представителей одной культуры перенимают нормы, ценности и традиции другой.

Технологический компонент модели формирования межкультурной компетенции у В. И. Наролиной основан на проблемном подходе и проблемно-диалогическом методе как средстве, развивающем личность обучающегося. Она предлагает использовать три уровня проблемности. Первые два соответствуют ступени «инкультурации», а третий имитирует процесс «аккультурации». После изучения нового текстового материала, прослушивания аудиоматериала или просмотра видеосюжетов (первый уровень проблемности) обучающимся предлагается проанализировать содержащиеся в них факты о культурных, языковых, поведенческих универсалиях или различиях в процессе сопоставления культур, а также сформулировать проблемы, которые позже предложат для обсуждения предполагаемым (воображаемым) «представителям других культур» в ходе учебного диалогического общения (второй уровень проблемности). Познавательные-коммуникативные задания третьего уровня проблемности предполагают выход обучающегося за пределы представленной для изучения новой информации или самостоятельное формулирование новых проблем, поиск путей их решения в условиях реального или виртуального межкультурного общения.

Я. В. Садчикова в своей модели формирования межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку в мском вузе предлагает пройти четыре этапа: подготовительный, базовый, развивающий и творческий. При этом формируются и развиваются четыре вида компетенций: лингвистическая, ценностно-смысловая, страноведческая и коммуникативная [66].

Основное внимание в модели Г.В. Елизаровой уделено коммуникативной составляющей межкультурной компетенции. По мнению автора, межкультурная компетенция обладает комплексной структурой и находится на стыке с

иноязычной коммуникативной компетенцией. В модели МКК Г.В. Елизаровой соединены вместе иноязычная коммуникативная компетенция и межкультурная. Однако необходимо различать эти две компетенции: они разные, хоть и взаимосвязанные. Такого мнения придерживается ряд исследователей [28].

Рассмотрев теоретические модели формирования межкультурной компетенции, представленные разными авторами, мы приступили к разработке авторской модели формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

Определяющим механизмом в решении задачи построения модели формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, является выбор теоретико-методологических подходов.

Основными методологическими подходами в педагогике являются: *системный* (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. А. Якунин); *личностный* (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, К. Роджерс); *деятельностный* (И. Б. Ворожцова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); *полисубъектный (диалогический)* (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Г. С. Трофимова); *аксиологический* (В. Г. Воронцова, А. В. Кирьякова, А. А. Орлов); *культурологический* (Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, М. С. Каган); *антропологический* (Б. М. Бим-Бад, К. Д. Ушинский); *компетентностный* (О. Е. Лебедев, Г. Н. Сериков, А. С. Хуторский).

Основываясь на анализе многообразия подходов к обучению иностранным языкам, нами были выбраны *системно-деятельностный*, *компетентностный* и *лингвокультурологический* подходы. Их взаимодополняющая разработка позволяет осуществить комплексное исследование процесса формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, и построить эффективно функционирующую модель. Прежде чем представить реализацию данных подходов в рамках нашего исследования, остановимся на общих положениях каждого из них.

В качестве основных аспектов системно-деятельностного подхода, как следует из его названия, необходимо выделить системный и деятельностный.

Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юлдина и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др.

Базовым понятием данного подхода является «система», под которой понимается целостная совокупность элементов.

Ключевыми моментами деятельностного подхода является постепенный уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия. В системно-деятельностном подходе категория "деятельности" рассматривается как своего рода система. По мнению психолога А.Н.Леонтьева, деятельность – это специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование действительности. Понятие деятельностного подхода было впервые введено в 1985 г. как особого рода понятие. Основным принцип деятельностного подхода состоит в том, что знания не преподносятся в готовом виде.

В рамках разработки модели формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, системно-деятельностный подход предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества;
- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития студентов;[129]
- учет индивидуальных особенностей студентов, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;
- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий.

В нашем исследовании представлен системно-деятельностный подход в процессе рассмотрения проблемы как совокупности элементов и модель её решения представлена как система, состоящая из нескольких блоков, каждый из которых включает в себя различные компоненты и имеет свою структуру.

Компетентностный подход в настоящее время разрабатывается как отечественными (В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.А.Вербицкий, И.А.Зимняя и др.), так и зарубежными исследователями (Д. Клемп, Дж. Равен, Л. Спенсер и др.). Компетентностный подход ведет к новому видению содержания иноязычного образования, методов и технологий обучения [54].

Компетентностный подход в нашем исследовании можно определить результативно-целевой основой формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык, как иностранный.

Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку отражает сдвиг акцентов, заключающийся в переключении внимания с формирования знаний, навыков и умений на овладение иностранным языком как приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. Лингвокультурологический подход даёт возможность уйти от упрощённого фактологического, фрагментарного подхода к ознакомлению обучаемых с определёнными аспектами культуры и позволяет студентам сформировать достаточно полную картину иноязычной действительности посредством исследования как языкового, так и внеязыкового содержания избранных для изучения культурных сфер» [82].

С точки зрения лингвокультурологического подхода, успешная коммуникация заключается не только в понимании сказанного или верном применении языковых средств, но и в успешном усвоении культурологической составляющей отрезка речи [130]. Такая коммуникация не может состояться, если личность не обладает сформированной межкультурной компетенцией.

Представленная модель (схема 1) формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, состоит из логически последовательных элементов.

Ядром модели формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, служит содержательная совокупность компонентов, раскрывающих внутреннюю организацию процесса развития исследуемой компетенции. В данном исследовании целесообразно выразить свое понимание вопроса и предложить собственный компонентный состав межкультурной компетенции. Разрабатываемая нами модель включает следующие основные блоки: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно оценочный.

**Целевой блок** разрабатываемой модели обуславливается модернизацией российского образования и социальным заказом, определяющим цели и задачи иноязычной подготовки студентов. Глобальная цель обучения иностранному языку - формирование вторичной языковой личности, способной к адекватному межкультурному общению. Практическая цель представляет собой формирование иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех ее составляющих. Центральным звеном между целью и результатом формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный является содержание образования, отраженное в содержании учебного материала. Данное обстоятельство обуславливает выделение второго системообразующего компонента — содержательного.

**Содержательный блок** модели определяет содержание процесса формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, представляющего собой движение от поставленных целей к конкретным результатам путем обеспечения целостности процесса обучения. **Содержательный блок** включает развитие гуманистических, общечеловеческих ценностей, мотивации к получению культурологических знаний и их использованию в будущей профессиональной деятельности; усвоение системы языковых знаний; готовность и способность реализовывать полученные знания о языке и культуре страны изучаемого языка.

Третьим компонентом, входящим в состав модели формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как

иностранный, является **организационно-деятельностный**. Данный блок модели включает организационную деятельность и методическое обеспечение иноязычной подготовки студентов. Необходимость выделения данного блока диктуется тем, что отбор форм и методов воздействия, определение педагогических условий, способствующих успешному формированию межкультурной компетенции, позволяет моделировать процесс межкультурной коммуникации, направлять учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов на наиболее полную реализацию поставленных целей и задач процесса обучения, направленного, в свою очередь, на формирование межкультурной компетенции.

**Результативно-оценочный компонент** модели обеспечивает установление обратной связи преподавателя со студентами, о затруднениях и достижениях студентов в овладении знаниями об иноязычной культуре, своевременное получение информации об эффективности процесса формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный. Канал обратной связи позволяет преподавателю диагностировать процесс формирования межкультурной компетенции, оценивать результаты, корректировать учебный процесс подготовки, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуальной траектории студентов.

Рассмотрим модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный на схеме 1.

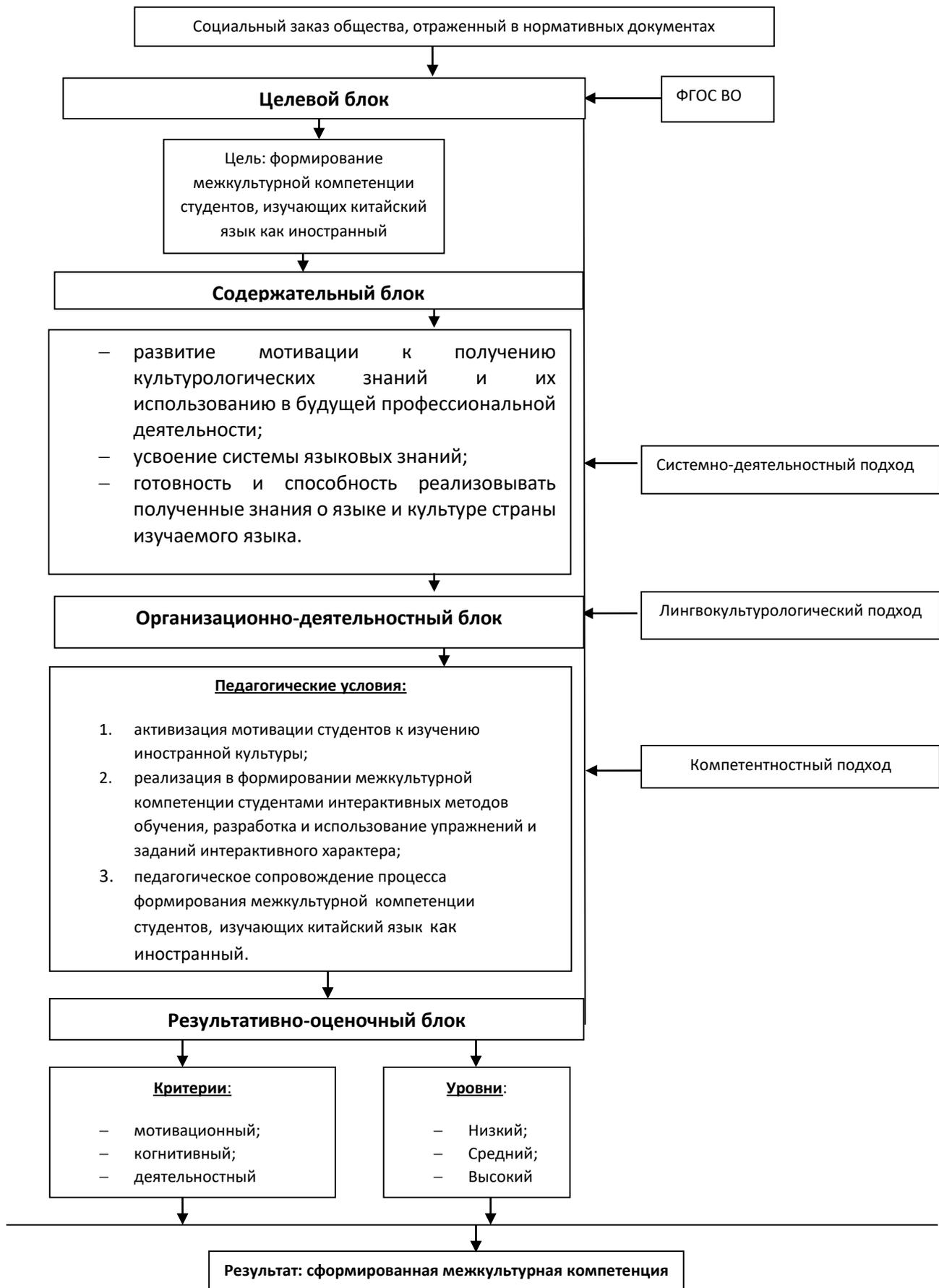


Схема 1 – Модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

На основе изложенного мы пришли к выводу, что приоритетное значение в формировании межкультурной компетенции студента принадлежит обогащению содержания предметной области иностранный язык за счет использования аутентичных материалов.

На современном этапе социальный заказ требует пересмотра содержания, методов и форм преподавания китайского языка при подготовке специалистов в сторону усиления их лингвистического образования и готовности к межкультурной коммуникации [43].

Таким образом, рассмотренная и обоснованная поэтапно модель позволяет утверждать, что она будет способствовать эффективному формированию межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

#### 1.4 Педагогические условия эффективной реализации модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный

Успешное функционирование разработанной нами модели формирования межкультурной компетенции студентов вузов невозможно без реализации соответствующих педагогических условий.

В этой связи на основе анализа специальной научной литературы необходимо раскрыть содержание понятия «педагогические условия».

Среди различных современных исследований, изучающих понятие «педагогические условия» глубоко и всесторонне, можно выделить научные статьи Н. Ипполитовой и Н. Стерховой, В. А. Ширяевой и др., которые отмечают, что понятие педагогических условий является многогранным, поэтому имеет многочисленные трактовки.

Исследователи объясняют понимание понятия «условие», отталкиваясь от объяснения «условия» С. И. Ожеговым в трех основных значениях, что представлено в «Словаре русского языка». Как условие могут характеризовать: 1) обстановку, в которой что-нибудь происходит, 2) обстоятельство, от которого

что-нибудь зависит, а также 3) правила, введенные в определенной области деятельности. Таким образом, понятие «условия» взаимодействует с предметом, который относится к явлениям, окружающим его, без которых он фигурировать не может. Совокупность определенных условий сформировывают среду его возникновения, существования, развития.

Кроме этого, Н. Ипполитова и Н. Стерхова приходят к выводу о том, что понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогике может быть охарактеризована как взаимосвязь причин и обстоятельств. Здесь важно понимание, что эта взаимосвязь причин и обстоятельств оказывает непосредственное влияние на развитие, воспитание и обучение человека, а также на конечные результаты этих процессов.

Таким образом, многие ученые считают, что педагогические условия – это:

- совокупность мер педагогического воздействия (В. И. Андреев, Н. М. Яковлева, А. Я. Найн);
- содержание, методы и формы обучения и воспитания (В. И. Андреев);
- совокупность объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение задач (А. Я. Найн);
- совокупность мер педагогического процесса (Н. М. Яковлева).

В результате подробного анализа и структурирования исследовательских позиций авторы делают вывод о том, что педагогические условия – это «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [103].

Ценным для понимания понятия «педагогические условия» являются выделенные и охарактеризованные исследователями различные виды педагогических условий. Среди их разновидностей, наиболее распространенных как в теории, так и в практике педагогики, называют организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия.

В. А. Ширяева в статье «Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции» [127] также представляет глубокий анализ существующих определений понятия «педагогические условия». Важным является осмысление автором соотношения двух категорий – «фактор» и «условие» – в связи с педагогическим процессом (на основе монографического исследования Н. М. Борытко «В пространстве воспитательной деятельности») [14]. Следуя мысли В. А. Ширяевой, нужно признать, что фактор можно только прогнозировать, поэтому его можно рассматривать как объективное обстоятельство. В то время как педагогическое условие является обстоятельством внешним, которое конструируется педагогом сознательно. Здесь присутствует только предположение, но не гарантия определенного результата педагогического процесса.

В связи с избранным ракурсом исследования В. А. Ширяева характеризует педагогические условия, выделенные в три группы: концептуальные, организационные и общие дидактические. Важным для нас является понимание ученым педагогических условий как комплексное явление, что обусловлено качеством их взаимодополняемости и взаимосвязанности [127].

Таким образом, педагогические условия – это комплекс специально аргументированных и организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, которые в совокупности определяют достижение эффективности результата процесса обучения на различных его этапах и в целом.

Изучив представленные в исследованиях, посвященных проблеме педагогические условия, мы предприняли попытку выявить, обосновать и применить комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективную реализацию модели. Необходимость выявленных педагогических условий обосновывается в процессе теоретического исследования, достаточность подтверждается в ходе его экспериментальной части.

Комплекс педагогических условий эффективной реализации модели формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, включают:

**Первое педагогическое условие** – *активизация мотивации студентов к изучению иностранной культуры* – ориентировано на разработку процессуальной стороны обучения, т.е. представление опыта в области иностранного языка, подлежащего усвоению, в виде познавательных, практических и эвристических упражнений (заданий) с учетом внутренних устремлений студентов (интересы, убеждения, ценностные ориентации), с привлечением аутентичных материалов. Мотивацию И. П. Подласый определяет как общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной деятельности, активному освоению содержания образования [58].

Наиболее полное толкование термина «мотивация» мы находим у Г. М. Романцева [62]. Под мотивацией мы понимаем соединение потребностей, ценностей, личностных интересов, побуждающих человека к осуществлению определенных действий.

Таким образом, знания, включенные в компетенцию, должны быть декларативными (знаю что), процедурными (знаю как), ценностно-смысловыми (знаю зачем и почему), оперативными (быстрота актуализации в нужной или новой ситуации) и осмысленными человеком.

При таком подходе результатом обучения будет не только приобретение студентом общих знаний и умений в области иностранных языков, но и умение выстраивать коммуникацию в профессиональном мире.

**Второе условие** – *реализация в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентами интерактивных методов обучения, разработка и использование упражнений и заданий интерактивного характера* – интерактивные методы обучения являются одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении. Студенты взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Для этого на

занятиях организуются парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Прежде всего, интерактивные формы проведения занятий:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают многоплановое воздействие на обучающихся;
- осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории);
- формируют у обучающихся мнения и отношения;
- формируют жизненные навыки;
- способствуют изменению поведения.

Интерактивные методы обучения китайскому языку можно широко применять при изучении страноведческих тем «Культура и традиции Китая», а также социально-бытовых тем, предусмотренных программой: «Путешествие», «Учеба в университете», «Еда», «Покупки», «Дом», «Моя семья».

В качестве интерактивных подходов можно выделить интерактивные лекции, ролевые, имитационные, образовательные игры.

Игра – это особая форма человеческой деятельности, которая является первой ступенью знакомства ребенка с окружающей реальностью, с культурой. Игра помогает раскрыть способности и таланты личности, а также способствует ее самоутверждению, самореализации и повышению самооценки.

Педагогическая игра, в отличие от любой другой, обязательно должна иметь четко поставленную цель обучения и привести к ожидаемому педагогическому результату [Эльконин, 1971, с. 278].

Функциями игры являются:

- развлекательная – это основная функция игры, которая предполагает развлечение, доставление удовольствия, пробуждение интереса к процессу обучения;
- коммуникативная – формирует навыки общения;
- мотивирующая – обеспечивает самореализацию обучающихся в конкретных игровых ситуациях;
- игротерапевтическая – помогает преодолевать различные трудности, с которыми обучающийся может столкнуться в других видах жизнедеятельности;
- диагностическая – позволяет выявить отклонения от нормативного поведения и обеспечивает познание обучающимся самого себя;
- функция коррекции – положительно влияет на становление личности, улучшает восприятие, внимание, память, наблюдательность, сообразительность;
- межкультурная коммуникация – формирует межкультурные ценности;
- социализация – обеспечивает усвоение образцов поведения, социальных норм и ценностей, позволяющих успешно функционировать в обществе [Мещеряков, Зинченко, 2004, с. 672].

Обучение иностранным языкам должно быть направлено на практическое применение навыков, то есть должна формироваться коммуникативная компетенция, которая предполагает достижение цели коммуникативного акта в любой ситуации. Поэтому особую роль в преподавании иностранного языка играют такие формы обучения, как имитационные, деловые, ролевые игры, биографическая рефлексия, проекты и т. д. [Гальскова, 2004, с. 165].

Игровые технологии могут быть разными. Назовем некоторые из них.

- обсуждения в игровой форме;
- игры с соревновательным компонентом;
- игры с использованием аутентичных стихов, сказок и песен;

- игры с реквизитом;
- подвижные игры.

Рассмотрим описание деловой игры. Деловая игра заключается в перевоплощении обучающегося в того или иного персонажа и действия в соответствии с поставленной игровой задачей. Ключевым образовательным моментом в таких играх является именно процесс перевоплощения, то есть развитие умения смотреть на окружающий мир глазами другого человека. Педагогическая и дидактическая ценность деловой игры состоит в том, что она позволяет ее участникам раскрыть себя, научиться занимать активную жизненную позицию, определиться с выбором будущей профессии.

Игра расширяет возможности как преподавателя, так и студентов, и стимулирует обучающихся к общению, к диалогу на иностранном языке внутри группы, позволяет каждому студенту лично познакомиться и испытать реалии иноязычного общения, не выходя из стен учебного заведения [123].

Ролевые игры в сравнении с традиционными формами проведения занятий по иностранному языку имеют ряд преимуществ:

- в ролевой игре достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении, так как ролевая игра предполагает реализацию конкретной деятельности (обсуждение проекта, участие в конференции, беседа с коллегами); [81, с. 156]

- ролевая игра представляет собой коллективную деятельность, предполагающую активное участие всей группы и каждого члена группы; [26]

- выполнение разнообразных заданий приводит к конкретному результату, благодаря чему у обучаемых возникают чувство удовлетворения совместными действиями и желание ставить и решать новые задачи.

При использовании ролевых игр в процессе обучения иностранному языку в вузе происходит моделирование естественного иноязычного общения, реализуется принцип воспитывающего обучения [1].

Из чего следует что в процессе обучения студентов китайскому языку с использованием интерактивных методов обеспечивается формирование

межкультурной компетенции студентов. Кроме знания иностранного языка, обучаемый получает возможность развивать свою личность, формировать необходимые не только для профессиональной работы, но и для повседневной жизни навыки общения с другими людьми [40].

Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода.

**Третье педагогическое условие – педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции процесса формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный** – которое включает в себя ряд следующих допущений:

- разработанная модель, включающая цель, методологические подходы, этапы формирования межкультурной компетенции, являются основой данного процесса в реальной педагогической практике;
- разработанные критерии позволяют эффективно оценивать уровень сформированности межкультурной компетенции студентов;
- в процессе формирования межкультурной компетенции будут использоваться инновационные интерактивные формы и методы обучения;
- при проведении занятия со студентами будут использоваться мультимедийные средства с использованием культурологического аутентичного материала;

Педагогическое сопровождение необходимо для успешной социализации в условиях высшего образования. Для того чтобы педагогическое сопровождение было эффективным, необходимо выполнение следующих условий в работе преподавателя:

- совместная деятельность преподавателя и обучающихся. Таким образом, совместная производственная деятельность максимизирует эффективность обучения. Совместная работа позволяет вести беседу, которая учит основным понятиям, значениям и ценностным установкам в контексте поставленных

проблем. Общая совместная деятельность позволяет студентам развивать понимание и с преподавателем и друг с другом;

– развитие знания языка должно быть основополагающим моментом всей образовательной деятельности на протяжении всего учебного процесса. Грамотность всегда остается фундаментальной компетенцией, необходимой для успешного обучения. Знание и само мышление неотделимы от языка. Ежедневный язык, формальный академический язык и предметный язык имеют решающее значение для успеха обучения. Развитие знания языка на всех уровнях следует выполнять посредством целенаправленной и преднамеренной беседы между преподавателем и студентами, а не посредством упражнений и правил. Совместная продуктивная деятельность является идеальным условием для эффективного освоения языка [119];

– контекстуализация: связь высшего образования с реальной жизнью. Высокие цели образования в вузе лучше всего достижимы в повседневных, культурно значимых ситуациях. В процессе контекстуализации знания и навыки обучающихся создают основу для новых знаний. Также необходимо связывать новые знания обучающихся со знаниями уже усвоенными и реальным миром вокруг;

## Выводы по главе 1

1. Глава посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции студентов изучающих китайский язык как иностранный. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является главным аспектом в обучении китайскому языку. Необходимо одновременно обучать китайскому языку и вводить студентов в мир китайской культуры, знакомить их с привычками, традициями и особенностями жизни китайского народа.

2. Компетенция – область вопросов, в которой человек осведомлен, обладает знаниями и определенным опытом.

3. Термины «компетентность» и «компетенция», применяемые нами в русском языке в разных контекстах, в англоязычных источниках считаются синонимичными. Следовательно, возможно употребление любого из этих двух терминов для обозначения «способности делать что-то хорошо».

4. Межкультурная компетенция – особое личностное образование, основанное на знаниях национальной и иноязычной культур, умениях и способности реализовать себя в межкультурной коммуникации, в качестве медиатора культур.

5. На основании исследований научно-педагогической литературы и собственного анализа терминов «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция» мы считаем правомерным использовать термины межкультурная компетенция и межкультурная коммуникативная компетенция как синонимы.

6. Выявлены критерии межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный: когнитивный, деятельностный, личностный.

7. Определены уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный в терминах низкий, средний, высокий.

8. Разработана модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

9. Модель представлена взаимосвязанными и взаимообусловленными блоками: целевым, содержательным, организационно-деятельностным и результативно-оценочным.

10. Обосновано, что основными педагогическими условиями формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, являются:

– активизация мотивации студентов к изучению иностранной культуры;

– реализация в формировании межкультурной компетенции студентами интерактивных методов обучения, разработка и использование упражнений и заданий интерактивного характера;

– педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

2.1 Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный

В первой главе диссертационного исследования мы раскрыли состояние проблемы формирования исследуемой нами компетенции, разработали систему ее формирования, выявили комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

**Подготовительный этап эксперимента**, на котором анализировалось состояние проблемы, опыт деятельности зарубежных и отечественных вузов по формированию межкультурной компетенции, изучалась психолого-педагогическая литература. Также были определены цель, задачи и гипотеза эксперимента, его предмет, объект, длительность.

В рамках **констатирующего этапа эксперимента** была поставлена задача выявления уровня сформированности межкультурной компетенции студентов. На данном этапе нам удалось выявить общее состояние проблемы. Кроме того, осуществлялась разработка критериев и показателей определения уровней сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

На **формирующем этапе** осуществлялась работа по внедрению разработанной нами модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, и контроль за ходом эксперимента посредством наблюдения, анкетирования, тестирования, анализа результатов деятельности студентов;

На **обобщающем этапе** сопоставлялись результаты, полученные в ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента, проверялась выдвинутая гипотеза.

Подробнее рассмотрим каждый этап экспериментального исследования. *Предметом экспериментального исследования* является разработанная нами модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, и ее реализация в образовательном процессе. Объект эксперимента – студенты 2 курса «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета». Цель эксперимента заключается в проверке эффективности модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

В соответствии с целью определены задачи исследования:

- определить исходный уровень сформированности межкультурной компетенции студентов вуза;
- реализовать модель формирования межкультурной компетенции;
- сравнить данные констатирующего и формирующего этапов эксперимента и выявить изменения в уровне сформированности межкультурной компетенции студентов;
- проанализировать полученные результаты.

В качестве гипотезы экспериментального исследования выдвинуто предположение о том, что для эффективного обучения китайскому языку студентов вуза необходимо реализовать в образовательном процессе модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный. В ходе эксперимента, проходившего с 2019 по 2021 гг., проводились тестирования для определения исходного и итогового уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный. В эксперименте приняли участие студенты факультета иностранного языка, 12 человек, составившие экспериментальную группу (ЭГ) и 12 человек, составившие контрольную группу (КГ).

Обратимся к раскрытию сущности *констатирующего* этапа эксперимента. Межкультурная компетенция рассматривается нами как конгломерат четырех

составляющих: целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативно-оценочного блоков. В первой главе были выделены критерии и показатели уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Целью данного этапа стало выявление исходного уровня сформированности исследуемой компетенции студентов.

Нами было проведено тестирование (Приложение 1) и анкетирование (Приложение 2) для оценивания мотивационного критерия с вопросами, касающимися заинтересованности, мнения студентов об их знаниях, считают ли они полезным для себя развитие межкультурной компетенции.

Второй этап – *формирующий* – содержанием данного этапа являлась реализация модели формирования межкультурной компетенции, разработка и внедрение педагогических условий ее эффективного функционирования.

Третий этап – *обобщающий*. На данном этапе проводится повторная диагностика уровней сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, обрабатываются полученные данные, измеряется изменение в лучшую или худшую сторону по уровням в экспериментальной и контрольной группе с применением методов математической статистики, а также формулируются выводы по поводу эффективности применяемой модели, подтвердилась ли гипотеза и оформляются результаты в наглядном виде.

Таким образом, педагогический эксперимент является ответственным этапом всего научного исследования в целом, ведь в результате его оценки выводится состоятельность и достоверность гипотезы об успешном функционировании модели.

## 2.2 Реализация модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный

По результатам констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводам, которые убедили нас в необходимости внедрения разработанной нами

модели формирования межкультурной компетенции студентов и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования в образовательный процесс. С целью подтверждения, уточнения и дополнения выдвинутой гипотезы был проведен формирующий этап экспериментальной работы.

В процессе разработки модели мы выделили следующие критерии для оценивания уровня сформированности межкультурной компетенции: мотивационный, когнитивный, деятельностный. В параграфе 1.2. была приведена обобщенная таблица уровней, рассмотрим более подробно уровни сформированности по отдельным критериям в таблице 5.

Таблица 5 – Уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный

Уровень межкультурной компетенции	Критерии сформированности межкультурной компетенции		
	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный
1	2	3	4
Низкий	Слабая заинтересованность к познанию чужих культур и национальных особенностей	Недостаточный набор знаний об особенностях культуры Китая	Низкая способность к практической реализации имеющихся межкультурных знаний.
Средний	Понимание необходимости и ценности межкультурной компетенции, но мотивация чаще внешняя	Достаточно сформирована профессиональная и межкультурная база знаний о реалиях и особенностях Китая	Недостаточно развита способность к овладению и применению межкультурных навыков в деятельности

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
Высокий	Понимание и стремление к повышению уровня межкультурных знаний, осмысленное овладение межкультурной компетенцией	Довольно широкий пласт знаний по культурно-социальным и страноведческим темам.	Способность правильно и эффективно участвовать в диалоге культур, достигать целей межкультурного общения.

Мы провели тест, включающий 10 вопросов для оценки уровня мотивации студентов к изучению материалов межкультурной направленности (См. Приложение 1).

Тестирование включало в себя вопросы, разделенные по разным тематическим отделам: отношение к чужим культурам, чувство солидарности с национальными обычаями стран, терпимое отношение к чужим культурам и национальным обычаям, отсутствие культурного шока при проведении встреч в межкультурных условиях и т.д.

Результаты тестирования обрабатывались в каждой группе.

Данные, полученные в результате тестирования, оформлены в виде таблицы 6.

Таблица 6 – Оценка способности к получению межкультурных знаний и межкультурному сотрудничеству студентов экспериментальной и контрольной группы в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел	4	5	3
	%	31	38	31
Контрольная	Чел	2	7	3
	%	17	58	25

Мы видим, что по итогам этого тестирования, менее 50% участников экспериментальной группы имеют высокий или средний уровень способности к овладению межкультурной компетенцией с точки зрения мотивационного

уровня. Немногим больше половины студентов контрольной группы имеют средний уровень и лишь 25% высокий уровень способности к овладению межкультурной компетенцией с позиции мотивации.

Оценка потребности в пополнения своих знаний о реалиях жизни китайцев выявлялась с помощью специально разработанной анкеты (приложение 2). В этой анкете студенты отвечали на вопросы о своем желании получении более детальной информации о национальных традициях Китая. Используя полученные данные (Приложение 2), мы можем сформировать сводную таблицу результатов у студентов экспериментальной и контрольной групп (См. таблицу 7).

Таблица 7 – Оценка уровня потребности в достижении межкультурной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Группа	Единицы измерения	Уровень потребности в достижении межкультурной компетенции		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел	1	8	3
	%	8	67	25
Контрольная	Чел	1	8	3
	%	8	67	25

В результате проведенного анкетирования видно, что в экспериментальной группе и контрольной группе уровни потребности в овладении межкультурной компетенцией имеют одинаковые значения.

Большая часть студентов имеют средний уровень потребности в овладении межкультурной компетенции. Мы не можем сказать, увеличится или уменьшится эта потребность, лишь предполагаем, что мотивация студентов в результате эксперимента примет положительную тенденцию.

Проведя измерение уровня мотивации к изучению межкультурной составляющей китайского языка, с помощью тестирования и анкетирования, сделаем вывод о состоянии мотивационного критерия в целом. Для этого мы суммируем баллы за каждый тест и анкету (Приложение 1 и 2). Сравним уровни

критериальных оценок по результатам теста и анкеты, мы пришли к выводу, что студенты имеют низкий уровень мотивационного критерия межкультурной компетенции.

Приведем результаты этой оценки мотивационного критерия в виде таблицы 8.

Таблица 8 – Уровни сформированности мотивационного критерия межкультурной компетенции каждого студента в экспериментальной группе

№ студента	Суммарное количество баллов за тестирование	Уровень сформированности мотивационного критерия
1	2	3
1	44	Средний
2	62	Высокий
3	29	Низкий
4	70	Высокий
5	50	Средний
6	63	Высокий
7	49	Средний
8	69	Высокий
9	53	Средний
10	55	Средний
11	58	Средний
12	42	Средний

Таблица 9 – Уровни сформированности мотивационного критерия межкультурной компетенции каждого студента в контрольной группе

№ студента	Суммарное количество баллов за тестирование	Уровень сформированности мотивационного критерия
1	2	3
1	55	Средний
2	40	Низкий
3	35	Низкий
4	65	Высокий
5	65	Высокий
6	48	Высокий
7	46	Средний
8	64	Высокий
9	62	Высокий
10	70	Высокий
11	44	Средний
12	41	Средний

Обобщив и прибавив результаты по экспериментальной и контрольной групп, представим общие данные в виде диаграммы, отражающую информацию по уровням сформированности мотивационного критерия межкультурной компетенции в ходе констатирующего эксперимента (Рисунок 1).

Рисунок 1 – Уровни сформированности мотивационного критерия



межкультурной компетенции в ходе констатирующего этапа эксперимента

Также на констатирующем этапе мы рассматриваем когнитивный критерий сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный. Данный критерий связан с познавательной способностью, мы проверяем знания межкультурного и лингвострановедческого характера на данном этапе. Для этого мы использовали тест, состоящий из вопросов, касающихся культурных особенностей Китая. В него входили различные вопросы межкультурного характера (Приложение 3).

Мы констатировали высокий уровень когнитивного критерия межкультурной компетенции в том случае, когда обучающийся давал полные и четкие ответы на 90 % всех вопросов, 70 % отвеченных вопросов означают средний уровень и низкий уровень при правильных ответах менее 50 %.

Консолидируя информацию, полученную в результате тестирования, мы представили диаграмму уровня сформированности когнитивного критерия на рисунке 2.



Рисунок 2 – Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного критерия межкультурной компетенции в ходе констатирующего этапа эксперимента

Данная диаграмма наглядно показывает, что наиболее высокий процент числа студентов экспериментальной и контрольной группы имеют низкий уровень сформированности когнитивного критерия межкультурной компетенции. Этот вывод наталкивает на необходимость дальнейшего формирования межкультурной компетенции у студентов.

Следующим мы проверили такой критерий, как деятельностный, он представляет собой способность сотрудничать с целью достижения лучших результатов, а также проявлять самостоятельность и творческую активность (См. Таблицу 10).

Для проверки данного критерия применялись тексты с различными заданиями, в том числе конкретные ситуации (приложение 4).

Таблица 10 – Уровни сформированности деятельностного критерия межкультурной компетенции в ходе констатирующего эксперимента у студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа	Единицы измерения	Уровень сформированности деятельностного критерия		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел	6	4	2
	%	50	33	17
Контрольная	Чел	5	6	1
	%	42	50	8

Как мы можем увидеть из таблицы 11, половина студентов экспериментальной группы имеют низкий уровень сформированности деятельностного критерия межкультурной компетенции, среднему уровню соответствуют навыки около трети студентов экспериментальной группы и 17 % - низкий уровень. В контрольной группе процент студентов с низким уровнем деятельностного критерия составляет 42, средним уровнем – 50 и высокий – 8 %.

В наглядном виде эти результаты представлены в виде гистограммы на рисунке 3.



Рисунок 3 – Гистограмма распределения уровней сформированности деятельностного критерия межкультурной компетенции

Как мы можем заметить, что уровень сформированности деятельностного критерия в обеих группах является преимущественно низким, что говорит о недостаточной степени развития творческой и мыслительной активности

студентов, что вызывает большие трудности в таких видах деятельности, как написание деловых писем, проведение переговоров с зарубежными партнерами, выступление с докладами и т.д.

После проведения диагностики констатирующего этапа эксперимента нами были выявлены уровни сформированности мотивационного, когнитивного, деятельностного критериев межкультурной компетенции студентов экспериментальной и контрольной группы.

Для вычисления уровня сформированности межкультурной компетенции мы использовали формулу среднего арифметического значения (формула 1):

$$X_{\text{ср.}} = \frac{\sum X_i}{n},$$

Формула 1

где  $X_{\text{ср}}$  – среднее арифметическое значение;

$\sum X_i$  – сумма всех значений  $x$ ;

$n$  – количество значений  $x$ .

При получении в результате вычисления периодической дроби, мы применяли метод округления до круглых чисел.

После сведения всех числовых показателей уровней, представим сводную таблицу данных для контрольной и экспериментальной групп (См. Таблицу 11).  
Таблица 11 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной группой по уровням сформированности межкультурной компетенции

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел	5	6	1
	%	42	50	8
Контрольная	Чел	4	5	3
	%	33	42	25

Итак, по данным таблицы 11 можно увидеть, что в экспериментальной группе половина студентов приобрели средний уровень сформированности межкультурной компетенции, но также около половины студентов имеют низкий уровень сформированности, что говорит о недостаточном проявлении внимания к межкультурному аспекту преподавания китайского языка, в то же время, число студентов с высоким, достаточно сформированным уровнем межкультурной компетенции довольно низкое, всего 8 % в экспериментальной и 25 % в контрольной группе.

Для визуального восприятия для лучшего понимания рассмотрим эти же данные представленные в виде диаграммы – гистограммы (рисунок 4).

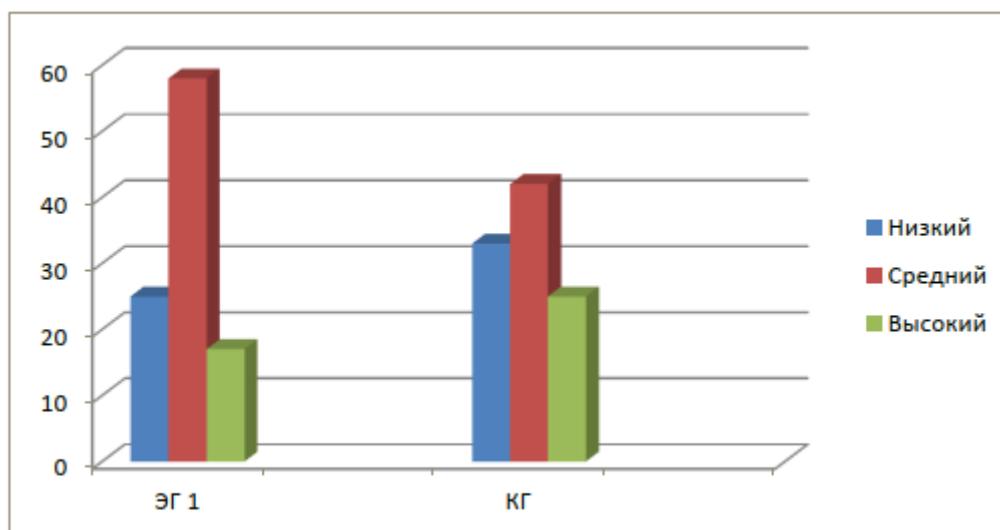


Рисунок 4 – Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности межкультурной компетенции

Посмотрев на гистограмму, мы можем сделать вывод о том, что межкультурная компетенция сформирована преимущественно на низком и среднем уровне в обеих группах, в экспериментальной группе студенты имеют преимущественно низкий уровень владения межкультурной компетенцией.

Дальнейшим шагом эксперимента послужит применение разработанной нами модели для формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, что реализуется на формирующем этапе эксперимента.

Безусловно, для того, чтобы достичь необходимого и достаточного уровня сформированности межкультурной компетенции, необходимо научиться сравнивать культуру своей страны и страны изучаемого языка, научиться подмечать в них культурно-специфические особенности и находить общие культурные закономерности, избегая при этом формирования ложных стереотипов и не попадая под влияние навязываемых суждений и представлений.

Использование интерактивных методов обучения предоставляет для этого прекрасную основу. Мы остановили свой выбор на таком аутентичном материале, который содержит новую, актуальную информацию для знакомства с современной жизнью и культурой Китая, несет информационное содержание, при этом, оставаясь интересным и доступным пониманию (Приложение 5).

Мы обратились к рассмотрению критериев аутентичности в целом. Отечественные педагоги Н. Б. Параева и Е. А. Колесникова, Е. В. Носович и Р. П. Мильруд выделяют следующие пункты:

- культурологическая аутентичность – предусматривает ознакомление с культурой стран изучаемого языка, с особенностями быта и мировосприятия их граждан. Этот компонент реализует формирование культурологической компетенции;

- информационная аутентичность – означает присутствие новой, интересной для слушателя, информации по различным темам; ситуативная аутентичность – предполагает непринужденность ситуации, интерес носителей языка к имеющейся теме, естественность ее обсуждения;

- аутентичность национальной ментальности - отражает национальную специфику той страны, для которой предназначается материал;

- реактивная аутентичность – это способность текста вызвать аутентичные эмоции, мыслительный, речевой отклик. Реактивная аутентичность достигается в тексте разнообразными средствами: междометия, восклицательные предложения, риторические вопросы, усилительные конструкции;

– аутентичность оформления – в аудиотекстах это звуковой ряд: шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, без этого работа с текстом теряет свойства реальной коммуникации, которая всегда происходит в конкретных обстоятельствах с конкретными людьми;

– аутентичность заданий к тексту – аутентичные задания стимулируют взаимодействие с текстом, они основаны на операциях, которые совершаются во внеучебной среде при работе с источниками информации.

Задание, сформулированное соответствующим образом, может придать более мотивированный, естественный характер работы с текстом [52; 53].

Американский методист Джейн Шерман [108] наряду с другими исследователями выделяет следующие основные положительные характеристики использования аутентичных учебных видеоматериалов (далее – АВМ) в процессе обучения:

– АВМ стимулирует самомотивацию. Аутентичные материалы 76 на английском языке занимают основное место в мировой информационной среде благодаря особой роли данного языка. Они пронизывают повседневную деятельность учащихся, порождая их желание научиться потреблять данные продукты языка, которые они используют как внеучебное средство досуга;

– АВМ – многогранное средство обучения. Они тематически разнообразны, представляют широкий спектр голосов. Диалоги и монологи несут в себе ценную интонационную информацию, визуальная картинка передает язык жестов и мимику говорящих;

– АВМ являются собой образец живого языка, произносимого в естественным бытовом темпе и с типичным для данного региона акцентом. Систематическое использование АВМ помогает научить воспринимать такую речь на уровне естественных автоматических догадок;

– АВМ как способ достижения аутентичной образовательной цели представляет окно в культуру англоязычных стран. Будучи продуктами аутентичной культуры, они также иллюстрируют эту культуру;

– АВМ способны привить учащимся ощущение успеха, при условии понимания материала – разговорной речи. Помимо этого, использование аутентичных материалов в целом помогает повысить мотивацию благодаря порождению в учащихся ощущения, что они практикуют реальный язык, используемый вне классного кабинета [105].

М. П. Сафонт и М. Эстив [107] согласны с тем, что приведенные аргументы иллюстрируют способность АВМ внести положительный вклад в обучение иностранному языку.

После просмотра видео фрагмента студентам было предложено провести деловую игру с последовавшим после его просмотра заданием на установление межкультурных сопоставлений и расхождений (Приложение 6).

При реализации разработанной нами модели мы соблюдали комплекс педагогических условий, позволяющие обеспечить достижение результатов педагогической модели.

Первое из педагогических условий – *активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка* – было достигнуто посредством применения аутентичных материалов, которые позволили реализовать личностно-значимый потенциал обучения.

Второе условие – *реализация в формировании межкультурной компетенции студентами интерактивных методов обучения, разработка и использование упражнений и заданий интерактивного характера* – обусловило успешность обучения благодаря их роли в создании эффекта языковой среды, повышении эмоционального воздействия, развитии мышления и антиципации. Аутентичные материалы благодаря стройности изложения, полноте выражений, наличию терминов и имен собственных, использованию сокращенных форм, естественной недоговоренности, индивидуальному темпу позволили увеличить эффективность в скорости развития межкультурных навыков.

Третье условие – *педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции студентов* реализовывалось на протяжении всего эксперимента. Перед началом работы со студентами была проведена

предварительная педагогическая работа, направленная на ознакомление с требуемыми стратегиями и обучение умениям преодоления затруднений. Была проведена работа по разъяснению заданий к видео материалу на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах экспериментальной работы.

2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный

Итак, на формирующем этапе мы применили модель формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный посредством аутентичных материалов.

Определение уровня сформированности межкультурной компетенции студентов на формирующем этапе (промежуточный срез) осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы (начальный срез). Количественные характеристики, полученные на промежуточном срезе показывают положительную динамику. По нашей оценке, выявленная ситуация объясняется реализацией модели формирования межкультурной компетенции и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Получив данные после экспериментальной оценки, приведем сводную таблицу сформированности мотивационного критерия студентов, изучающих китайский язык как иностранный в таблице 12.

Таблица 12 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности мотивационного критерия межкультурной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел	2	5	5
	%	0	54	46

*Продолжение таблицы 12*

1	2	3	4	5
Контрольная	Чел	2	5	5
	%	17	42	41

Как мы видим из таблицы 12, значение уровней низкий, средний и высокий в экспериментальной группе выровнялось по отношению к контрольной и составило такие же цифры.

Представим это в виде гистограммы для наглядности на рисунке 5:

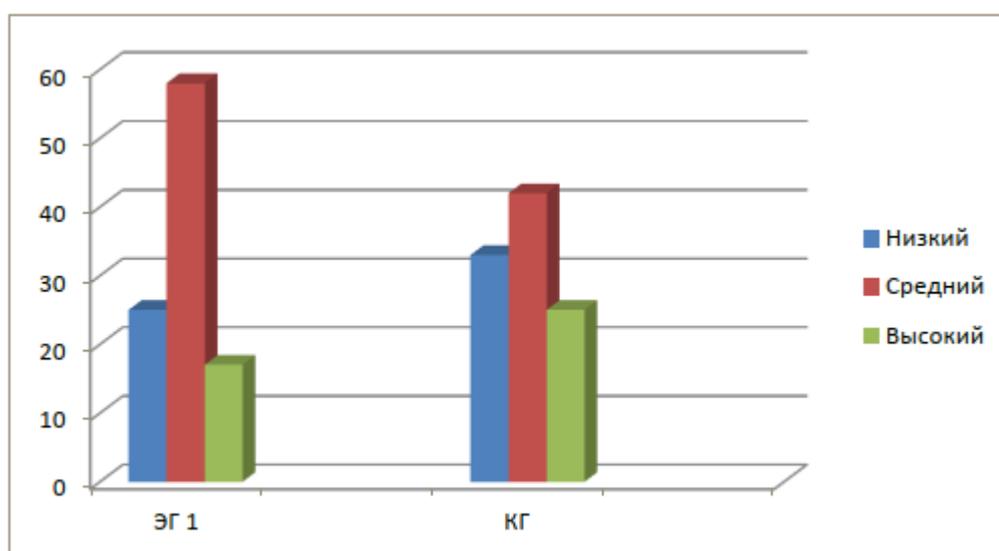


Рисунок 5 – Распределение уровней сформированности мотивационной составляющей межкультурной компетенции студентов экспериментальной группы на контрольном этапе

Таким образом, мотивация студентов в результате использования модели на формирующем этапе повысилась в экспериментальной группе, что говорит о положительном влиянии использованной модели на формирование межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный и применимости ее для цели, поставленной в данном исследовании.

После проведения формирующего этапа, уровни сформированности когнитивного критерия определились на следующих уровнях, которые приведены в таблице 13.

Таблица 13 – Уровни сформированности когнитивного критерия межкультурной компетенции

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел	2	6	4
	%	17	50	33
Контрольная	Чел	6	4	2
	%	50	33	17

Ту же таблицу представим в наглядном виде гистограммы на рисунке 6.

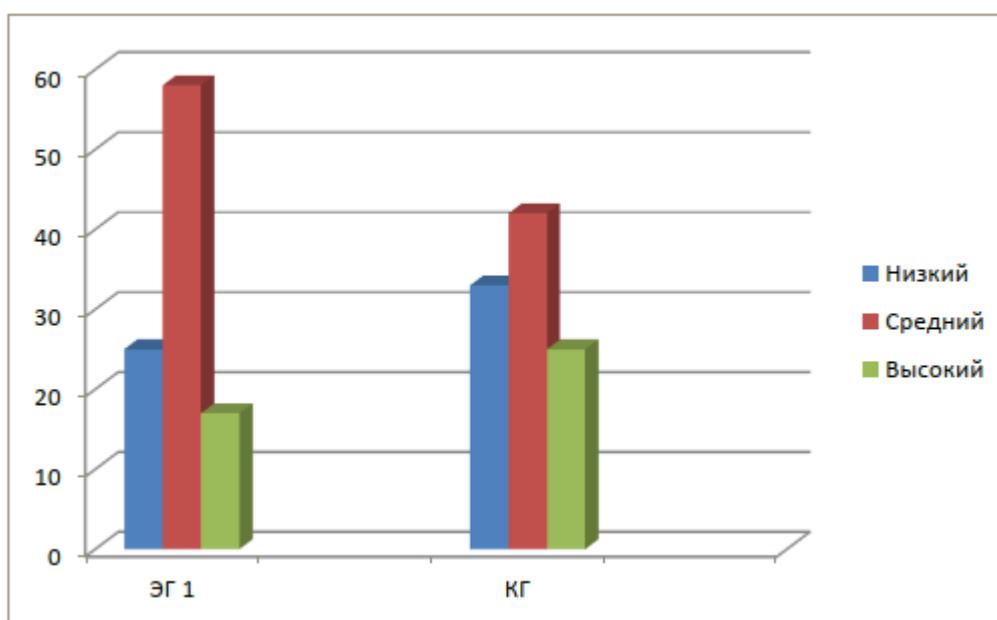


Рисунок 6 – Гистограмма уровней сформированности когнитивного критерия экспериментальной и контрольной группы в ходе этапа оценки результатов

Таким образом, из гистограммы на рисунке 6 мы видим, что низкий уровень сформированности когнитивного критерия межкультурной компетенции у студентов экспериментальной группы также значительно вырос и достиг среднего и высокого уровней. Это свидетельствует о положительном влиянии интерактивных методов обучения на формирование межкультурной компетенции.

Далее рассмотрим следующий критерий – деятельностный.

Получив данные по уровням после оценки на контрольном этапе, приведем результаты в таблице 14.

Таблица 14 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного критерия межкультурной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел	3	6	3
	%	25	50	25
Контрольная	Чел	5	6	1
	%	42	50	8

Эти же данные представим в виде гистограммы на рисунке 7.

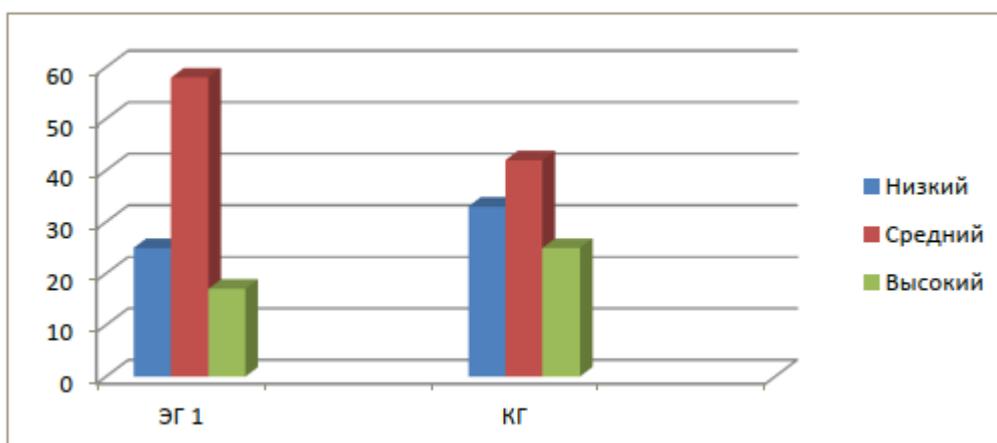


Рисунок 7 – Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного критерия на контрольном этапе

Далее мы приведем сводные данные по сформированности межкультурной компетенции в целом и представим их в таблице 15 и на рисунке 8.

Таблица 15 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности межкультурной компетенции на констатирующем и обобщающем этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	1	2
Экспериментальная 0	Чел	5	6	1
	%	42	50	8
Экспериментальная 1	Чел	3	7	2
	%	25	58	17
Контрольная	Чел	4	5	3
	%	33	42	25

Экспериментальная группа 0 – измерения студентов экспериментальной группе на первом, констатирующем этапе, экспериментальная 1 – измерения той же группы на этапе оценки и анализа на обобщающем этапе. Так как контрольную группу мы проверяли один раз, на констатирующем этапе, все измерения остались прежние, как это и видно из таблицы 15.

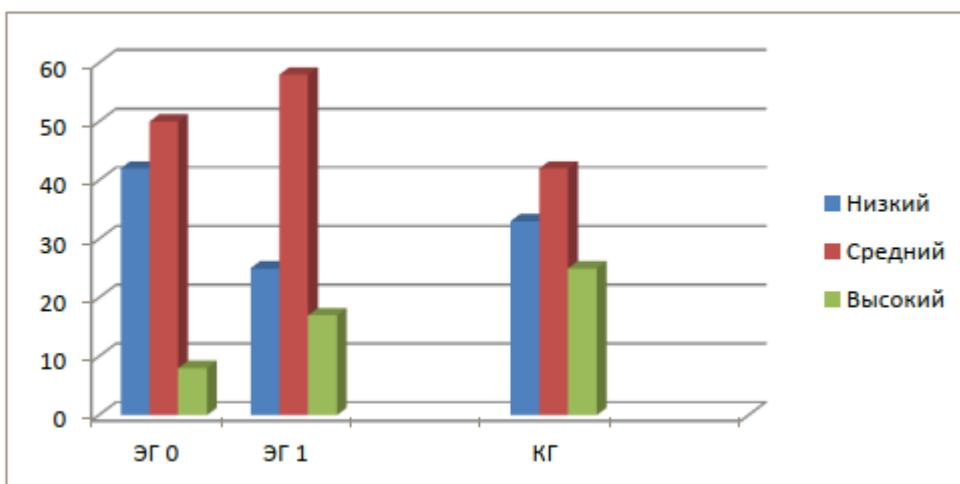


Рисунок 8 – Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности межкультурной компетенции в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента

На рисунке 8 можно увидеть различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе (ЭГ 0 и КН) и измерениями экспериментальной группы на контрольном этапе (ЭГ 1). Мы видим, что студентов с низким уровнем сформированности межкультурной компетенции стало значительно меньше после применения модели, по сравнению как с экспериментальной 0 так и с контрольной группой. Число студентов среднего и высокого уровня, соответственно возросло.

Подводя итог формирующему этапу эксперимента, мы пришли к следующим выводам:

1. Обогащение содержания предметной области иностранный язык (китайский) за счет использования межкультурных аутентичных материалов способствовало эффективному формированию межкультурной компетенции.

2. Аутентичные видео развивали способность студентов понимания с разной степенью детальности, таким образом, совершенствуя межкультурную компетенцию.

Итак, сравнив результаты, мы можем сделать вывод об эффективности примененной модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

## Выводы по второй главе

1. Цель опытно-экспериментальной работы: оценить успешность внедрения разработанной нами модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

2. опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов: констатирующий этап, целью которого выбор контрольной и экспериментальной групп, определение исходного уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, формулировка критериев оценки и показателей определения уровней сформированности межкультурной компетенции студентов; формирующий этап, цель которого внедрение модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный; обобщающий этап, цель которого проведение итогового контроля уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, и анализ полученных данных;

3. основываясь на положениях об опытно-экспериментальной работе, был проведен констатирующий срез сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный;

4. анализируя полученные данные, можно отметить, что уровень сформированности МК студентов в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах приблизительно одинаков. Преобладающий уровень МК в группах – низкий, что свидетельствует о недостаточном уровне умений обучающихся;

5. формирующий этап включал в себя внедрение интерактивных и аутентичных материалов на занятиях китайским языком;

6. при проведении опытно-экспериментальной работы разработанные интерактивные и аутентичные материалы использовались на каждом занятии в экспериментальной группе, контрольная группа занималась без внедрения разработанных нами материалов;

7. проанализировав полученные данные на контрольном этапе эксперимента можно отметить, что в экспериментальной группе качественный

показатель уровня сформированности МК выше, чем в контрольной. В экспериментальной группе количество студентов со средним уровнем преобладало над студентами с низким. Увеличилось количество студентов, показавших высокий уровень сформированности МК.

8. таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась: разработанная нами модель формирования МК студентов способствует повышению уровня сформированности МК студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

### **Заключение**

Актуальность проблемы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный обусловлена современными тенденциями непрерывного развития отношений России с Китаем; потребностью подготовки профессионалов в различных областях, обладающих нужными лингвострановедческими знаниями.

Анализируя проблему формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, мы пришли к выводу о необходимости совершенствования содержательного компонента обучения китайскому языку, чему может способствовать специально разработанная педагогическая модель.

Ключевая идея исследования заключалась в формировании межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный, такого уровня, который будет способствовать адекватной межкультурной коммуникации в межличностном и профессиональном общении.

Важной составляющей исследования является его цель, заключающаяся в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке модели формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, и педагогических условий ее эффективной реализации.

Вследствие этого были решены задачи по изучению психолого-педагогической, методической и научной литературы по проблеме исследования, анализа современного состояния проблемы обучения китайскому языку как иностранному в России, рассмотрению различных подходов к определению понятия «межкультурная компетенция», критериальному и уровневому составу данной компетенции, теоретическому обоснованию модели формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, выявлению и обоснованию комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модели, проверке эффективности модели и педагогических условий в рамках экспериментальной работы.

Эффективность модели и педагогических условий были проверены в экспериментальной работе.

Для проведения эксперимента были отобраны студенты факультета иностранного языка ФГБОУ ВО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета», которые были поделены на две группы – экспериментальную и контрольную.

В ходе констатирующего этапа эксперимента оценивались уровни сформированности межкультурной компетенции у студентов обеих групп. На формирующем этапе эксперимента были проведены обозначенные в модели мероприятия, призванные улучшить ситуацию формирования межкультурной компетенции у студентов экспериментальной группы. И на последнем – обобщающем (контрольном) этапе оценивались результаты эксперимента и делались выводы об эффективности модели и достоверности гипотезы применения этой модели. Все результаты измерений были приведены в таблицах и графиках, дан их сравнительный анализ.

Таким образом, обнаруженная в ходе работы на подготовительном этапе нашего исследования проблема была решена в реализации разработанной нами модели формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

### Список использованных источников

1. Аввакумова Е. А. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 449 с.
2. Апальков В. Г., Сысоев П. В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2008. № 8 (64).
3. Арефьев А. Л. Китайский язык в российской высшей школе: история и современность // Иностранные языки в высшей школе. – 2011. – №1. – С. 94-105.
4. Арефьев А. Л. Национальные и иностранные языки в российской системе образования: науч. издание / под ред. акад. Г. В. Осипова. М.: Ин-т социально-политических исследований РАН, 2017. - 328 с.
5. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский – М.: Педагогика, 1982.
6. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании [Текст]/ К. Б. Батороев; – Новосибирск: Наука, 1981. – 319 с.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий. М.: Педагогика, 1989.-192 с.11. Бим И. Л., Афанасьева О. В., Радченко О. А. К проблеме

оценивания современного учебника иностранного языка//Иностр. языки в школе.-1999.-№ 6.- С. 13-17.

9. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

10. Библер, В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31– 43.

11. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам// Иностр. языки в школе.-2001. - №4. - С. 5-11.

12. Бим И. Л. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / И.Л. Бим под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. - С. 39 — 46.

13. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Л. И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – СПб.: Питер. – 2015. – 37 с.

14. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с. ISBN 5-88234-481-6

15. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

16. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009 – 20 с.

17. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Педагогика – 2014. – №2. – 3 с.

18. Воробьев В. В. Культурологическая парадигма русского языка: теория Воронеж: Истоки, 1992. - 430 с.

19. Гальперин П. Я Функциональные различия между орудием и средством [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ Под ред. И. И. Ильсова. М. 1980. – 203 с.

20. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку. [Текст] Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. М. : АРКТИ, 2000. - 165 с.
21. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
22. Громова В. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе интердисциплинарного обучения: школа с углубленным изучением иностранного языка, английский язык: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. М.: 2011.– 228 с.
23. Грунина Е. В. Определение уровня сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей ВПО с позиций конструктивистского подхода//Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары. - 2019. - С.74-79.
24. Дайхин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А. Н. Дайхин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21 –26.
25. Дайхин А.Н. Методы системного педагогического исследования [Текст]/Под ред. Н. В. Кузьминой; Учебное пособие. М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
26. Доможирова М. А. Деловая игра в обучении профессионально ориентированному обучению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. А. Доможирова. – СПб., 2002. – 209 с.
27. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ...д-ра. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 217-218.
28. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова, Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005. (таблица) Елизарова. – СПб.: Союз, 2001. - 150 с.

29. Жданько А. П. Дидактические особенности использования видеоконтентов при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования / А. П. Жданько. – Ростов-на-Дону, 2014. – 22 с.
30. Завьялова О. И. Большой мир китайского языка. М.: Восточная книга. - 2014. - 320 с.
31. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. Ун-та, 2002. – С. 72 –122.
32. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34 –42.
33. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2005.- № 11.
34. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2013. – 301 с.
35. Зинченко В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко; под ред. Б. Г. Мещерякова. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
36. Иноземцева К. М., Крупченко, А. К. Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста / К. М. Иноземцева, А. К. Крупченко / Языковое образование сегодня – векторы развития: Сборник трудов конференции – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 102 – 116.
37. Ишханян Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения ИЯ. – МГУ: Дис. канд.пед.наук. – Москва, 1996. – 242 с.
38. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова / General and Professional Education. 2012. - № 1. - С. 8–14.

39. Кавнатская Е. В., Сафонова В. В. К проблеме описания профессионально ориентированной компетенции / Культуроведческие аспекты языкового образования. М.: Еврошкола, 1998 - С. 91-101.
40. Кирсанова В. И. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.) : в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ. – 2019. - С. 52 – 57.
41. Коляникова Е. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования[Текст]:. –Автореф. дис. ... канд. пед., наук / Е. В. Коляникова. – Смоленск, 2015. – 27 с.
42. Конышева М. В. Игровые технологии как средство профессиональной подготовки будущего специалиста. Образование в высшей школе: проблемы и перспективы развития / М. В. Конышева//Материалы Межвузовской научно-практической конференции, 2016. – С. 56-61.
43. Крючкова О. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам: сохраняем традиции и смотрим в будущее : сборник научных статей / М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины, Московский гос. обл. ун-т. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – С. 138.
44. Кудрина Е. А. Формирование межкультурной компетенции посредством игровых технологий на уроках английского языка (начальный этап) ВКР Екатеринбург 2016.
45. Купавцев А. В. Деятельностная альтернатива в образовании / А. В. Купавцев // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 27– 33.
46. Ма И. Проблема изучения китайского языка как иностранного в России: история и современность // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 2 (102). – С. 125-133.

47. Масловец О. А. Китайский язык (2-11 классы): Примерная программа для учащихся общеобразовательных учреждений. Москва: Восточная книга, 2012. - 60 с.
48. Матиенко А. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности / А. В. Матиенко // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2016. №2 (8).
49. Мещеряков Б. Г., Зинченко, В. П. Большой психологический словарь / М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 672 с. Наролина, В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации.//Высшее образование в России.2009. №1 - С. 124-128.
50. Нестерова Т. А. Формирование межкультурной компетенции в процессе профессиональной социализации студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чита, 2017. – 85 с.
51. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новикова, Д. А. Новиков. – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.
52. Носонович, Е. В., Мильруд Р. П. Критерии аутентичного учебного текста [Текст] // Иностранные языки в школе. - 1999. - № 2. - С. 16-18.
53. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста [Текст] // Иностранные языки в школе . - 1999. - № 1. - С. 18-23.
54. Обдалова О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с.
55. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России Направление подготовки: 41.03.05 Международные отношения, квалификация бакалавриат / – М, 2016. – С. 14-21.
56. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1983. – 89 с.

57. Панарина С. С. Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования / С. С. Панарина – Воронеж, 2018. - 174 с.
58. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: [Текст] / И. П. Подласый; Учеб.для студ.высш.учеб.заведений. Кн.1 – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
59. Попков В. А. Дидактика высшей школы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржув. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Академия, 2004. – 192 с.
60. Попова Т. В. Формирование мотивационной составляющей психической саморегуляции учебной деятельности студентов филологического факультета. Автореферат / Т. В. Попова. – Казань, 2002. – 25 с.
61. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 969 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика".
62. Профессионально-педагогические понятия: Словарь [Текст]/ Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под. ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос.проф.-пед.ун-та, 2005. – 456с.
63. Рогова, Г. В. О методах и приемах обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе, 2014. – № 3. – С. 50-58.
64. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М.: Высшая школа, 2005. – 310 с.
65. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие / А. П. Садохин. – М., 2009. – 278 с.
66. Садчикова Я. В. К проблеме формирования межкультурной компетентности студентов неязыковых факультетов вуза в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Я. В. Садчикова // Перспективы развития систем среднего и высшего профессионального образования в современном обществе:

сборник статей Международной научно-практической конференции – Пенза, 2008. - С. 70-74.

67. Санникова С. В. Межкультурный диалог как средство социокультурной адаптации в мультикультурной среде. - *Multicultural World: challenges of mutual understanding* (Мультикультурный мир: проблемы взаимопонимания): материалы международной научно-методической конференции, 2016 г. / отв. ред. И. С. Рогозина.– Сыктывкар. - 2016. – С. 78-83.

68. Санникова С. В. Межкультурный компонент профессионально ориентированного обучения гуманитариев. *Вестник ПНИПУ «Проблемы языкознания и педагогики»*. - 2016. – № 1. - С. 88-101.

69. Санникова С. В., Черноскутова А. В. Особенности формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык. //Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2021. - С. 188-193.

70. Санникова С. В. Проблема преподавания иностранного языка в России в исторической ретроспективе : *Znanstvena misel journal* / С. В. Санникова, А. В. Черноскутова. – Словения, 2021. - №51. - 42 с. : ил. - ISSN 3124-1123.

71. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш .шк., Амскорт Интернэшнл. 1991. - 261с.

72. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996. - 237 с.

73. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. -Воронеж: Истоки, 1996.

74. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования// *Иностр. языки в школе*.- 2001. № 3. - С. 17-24.

75. Сафонова В. В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж: Истоки, 1992. - 430 с.

76. Сафонова В. В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования / В. В. Сафонова // ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. - №2 (2). - С. 26-46.
77. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дис д-ра пед. наук: 13.00.02. -М., 1993. - 46 с.
78. Сафонова В. В. Культурно-языковая экспансия и её проявления в языковой политике и образовании.// Иностр. языки в школе.-2002.-№3.- С. 22-32.
79. Слостенин В. А. Педагогика: Учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: ИЦ Академия, 2012. – 608 с.
80. Слостенин В. А. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
81. Степанова С. Н. Применение информационных и образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / С. Н. Степанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 9. – Ч. 2. – С. 156-159.
82. Суворова М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Суворова; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2000. – 158 с.
83. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика [Текст]: монография / П. В. Сысоев. — М. : Глосса-пресс, 2012. - 252 с.
84. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков// Иностр. языки в школе. 2003. - № 1. - С. 42-47.
85. Сысоев П. В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка): Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. - Тамбов, 1999. - 231 с.

86. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка// Иностр. языки в школе.-2001. - №4. - С. 12-18.
87. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984. - С. 01-207.
88. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности "Лингвистика и межкультурная коммуникация". М.: Слово, 2000. – 261 с.
89. Фан Ю. Исследование отношений между изучением китайского языка в России и русскокитайской торговлей: дис. ... канд. пед, наук. Далянь, 2018. - 57 с.
90. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
91. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1994. - 58 с.
92. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков// Россия и Запад: диалог культур. Материалы 2-ой международной конференции 28-30 ноября 1995 г. М., 1996. - С. 236-243.
93. Фурманова В. П. Организация курса страноведения в системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка: автореф. дис. канд. пед. наук / Фурманова В. П. – М., 1984. – 16 с.
94. Фурманова В. П. Языковое образование в поликультурной среде// Сб.: Тезисы докладов к конференции "Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее". М.: АПК и ПРО, 2001. - С. 14 -16.
95. Халеева И. И. О тендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. – № 1. – 2000. – 11 с.

96. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться / Г. А. Цукерман. – М., 1992. – 39 с.
97. Челпанова Е. В. Актуальные вопросы реализации федерального государственного образовательного стандарта второго поколения по иностранному языку / Е. В. Челпанова, А. В. Зырянова, Е. В. Калугина ; - Саратов, 2016. – 27 с.
98. Чжифан В. Институты Конфуция на Дальнем Востоке России в рамках мягкой силы культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. - Чэньду, 2018. - 86 с
99. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие / А. Н. Щукин. - 2-е изд. – М., 2006, С. 17-21.
100. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1987. – 350 с.
101. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 276-279.
102. Яковлева П. Т. Первый русско-китайский договор 1689 г., М., 1958, С. 14 - 40.
103. Byram M. Cultural studies in foreign language education. Clevedon; Avon, 1989.
104. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization [Электронный ресурс] / D. K. Deardorff // Journal of Studies in Intercultural Education. – № 10. – 2007. – С. 241–266. Режим доступа: [http://www.tru.ca/\\_\\_shared/assets/Identification-and-Assessment-Intercultural-Competence29342.pdf](http://www.tru.ca/__shared/assets/Identification-and-Assessment-Intercultural-Competence29342.pdf) (дата обращения: 25.02.2021).
105. Kilickaya F. Authentic materials and culture content in EFL classrooms / F. Kilickaya // The Internet ELT Journal, 2004. – vol. 10 (7).
106. Moosmüller A. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse [Text] / In: Roth, K.: Mit der Differenzleben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. – MünchenVerlag, 1996. – С. 217-290.
107. Safont M. P. Online resources for the EAP classroom: Ways of promoting EFL learners' autonomy / M. P. Safont, M. J. Esteve // Inmaculada Fortanet, Juan Carlos

Palmer, and Santiago Posteguillo (eds). *Linguistic Studies in Academic and Professional English*. – Castellón : Universitat Jaume I., 2004. – C. 261–274.

108. Sherman J. *Using Authentic Video in the Language Classroom* / J. Sherman. – Cambridge University Press, 2003.

## Электронные ресурсы

109. CCTV: официальный сайт. – Москва. – URL: [http://cctv.cntv.cn/lm/learningchinese\\_russian/01/index.shtml](http://cctv.cntv.cn/lm/learningchinese_russian/01/index.shtml) (дата обращения: 26.02.2021). – Текст : электронный.
110. Knapp K. Intercultural Communication in EESE. URL: <http://www.cs.uu.nl/docs/vak-ken/bci/programma/intercult.html> (дата обращения: 06.01.2020).
111. Lehtonen J. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. URL: <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> (дата обращения: 06.01.2020).
112. Phillips E. Developing learners' inter-cultural competence// LOTE CED Communique, issue 3. URL: <http://www.sedl.org/loteced/commu-nique/n03.html> (дата обращения: 06.01.2020).
113. Yueqin H. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. Vol. 9, Iss. 1. P. 5-12 URL: <http://www.cscanada.net/index.php/csc/article/viewFile/j.csc.1923670020130901.2890/3617> (дата обращения: 14.02.2021).
114. Васильева Н. Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники ее достижения. URL: <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm> (дата обращения: 06.01.2021).
115. Википедия : официальный сайт. – Москва. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/HSK> (дата обращения: 19.02.2021). – Текст : электронный.
116. Кембриджский словарь: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/competence> (дата обращения: 17.02.2020). – Текст : электронный.

117. КонсультантПлюс : официальный сайт. – Москва. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/) (дата обращения: 19.02.2021). – Текст : электронный.
118. КонсультантПлюс : официальный сайт. – Москва. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180188/2914760a9fb16ee00146b08c29c054ca2a2208a1/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/2914760a9fb16ee00146b08c29c054ca2a2208a1/) (дата обращения: 18.02.2021). – Текст : электронный.
119. Лавыгина Н. Е. Методы эффективного педагогического сопровождения образовательного процесса / Н. Е. Лавыгина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 22 (208). — С. 334-336. — URL: <https://moluch.ru/archive/208/51030/> (дата обращения: 10.02.2021).
120. МГИМО : официальный сайт. – Москва. – URL: <https://mgimo.ru/upload/2018/12/prog-kit-uz.pdf> (дата обращения: 24.02.2021).
121. Муратов А. Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm> (дата обращения: 06.01.2020).
122. Муратов А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций – URL [<http://eidos.ru/journal/2/005/0523>] - (дата обращения: 13.02.2021).
123. Омарова С. К. Роль интерактивных методов обучения иностранному языку в развитии иностранной языковой компетенции студентов неязыковых специальностей / С. К. Омарова, Г. Д. Жаксыбаева, А. И. Кабдрахманова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 5 (64). — С. 541-543. — URL: <https://moluch.ru/archive/64/10251/> (дата обращения: 26.02.2021).
124. Рамблер : официальный сайт. – Москва. – URL: [https://news.rambler.ru/education/38319998/?utm\\_content=news\\_media&utm\\_medium=read\\_more&utm\\_source=copylinkhttps://news.rambler.ru/education/38319998-povorot-na-vostok-pochemu-v-rossiyskih-shkolah-sobirayutsya-prepodavat-kitayskiy-yazyk-naravne-s-angliyskim/](https://news.rambler.ru/education/38319998/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylinkhttps://news.rambler.ru/education/38319998-povorot-na-vostok-pochemu-v-rossiyskih-shkolah-sobirayutsya-prepodavat-kitayskiy-yazyk-naravne-s-angliyskim/) (дата обращения: 18.02.2021). – Текст : электронный.

123. Словарь Лонгман: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/competence/> (дата обращения: 17.02.2020). – Текст : электронный.
124. Филонова В. В. Межкультурная компетенция в целях обучения иностранным языкам для среднего (полного) образования (10 -11 кл.) // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 102-104. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2880/> (дата обращения: 06.01.2021).
125. Ширяева В. А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции / В. А. Ширяева. – URL: [http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09\\_shiryaeva.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryaeva.pdf) (дата обращения: 06.01.2020).
126. Шумейко О. Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения / О. Н. Шумейко. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара : ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 18-25. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9804/> (дата обращения: 26.02.2021).
127. Электронная библиотека диссертаций : официальный сайт. – Москва. - URL: <https://www.dissercat.com/content/rechevov-obshchenie-kak-lingvokulturologicheskii-fenomen-i-protsess-adekvatnogo-ponimaniya-t> (дата обращения: 27.02.2021).

## Приложения

### Приложение 1

#### Тест на выявление уровня мотивации

Данный тест направлен на оценку способности к получению межкультурных знаний

Инструкция: Уважаемые студенты! Просим Вас ответить на вопросы, пожалуйста, выберите в каждом вопросе только один ответ.

1. Мои друзья ценят меня за то, что я:
  - a) Умею находить общий язык с людьми разных национальностей
  - b) Готов прийти на помощь независимо от отношений с этим человеком
  - c) Интересный собеседник, побывал во многих странах
2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит:
  - a) Целеустремленный
  - b) Трудолюбивый
  - c) Отзывчивый
3. Как Вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день?
  - a) Думаю, что чаще всего это пустая трата времени
  - b) Я пытался это делать, но нерегулярно
  - c) Положительно, я давно это делаю
4. Какое мнение ближе всего к Вашему о вопросе самосовершенствования?
  - a) Я думаю, необходимо расширять свой кругозор, но у меня нет на это времени
  - b) Хочу получить новые знания, но нет соответствующей информации в программе
  - c) Не всегда хватает силы воли и настойчивости
5. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит.

- a) Амбициозный
  - b) Не общительный
  - c) Приветливый
6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит.
- a) Решительный
  - b) Любознательный
  - c) Справедливый
7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит.
- a) Генератор идей
  - b) Критик
  - c) Организатор
8. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у Вас развиты в большей степени.
- a) Сила воли
  - b) Память
  - c) Обязательность
9. Что чаще всего Вы делаете, когда у вас появляется свободное время?
- a) Совершенствуюсь профессионально
  - b) Занимаюсь чтением книг
  - c) Путешествую
10. Я вряд ли выберу работу, которая:
- a) Связана с возможными рисками и угрозами
  - b) Не связана с общением с носителями других культур
  - c) Не требует творческого и критического мышления

Подсчитывается общий балл и определяется уровень способности к получению знаний:

- очень низкий уровень, если набрано от 18 до 25 баллов;

- низкий – 26–28;
- ниже среднего – 29–31;
- чуть ниже среднего – 32–34;
- средний уровень – 35–37;
- чуть выше среднего – 38–40;
- выше среднего – 41–43;
- высокий уровень – 44–46;
- очень высокий уровень – 47–50;
- наивысший – 51–54.

## Приложение 2

### Анкета оценки потребности в расширении межкультурных знаний

#### Инструкция:

В анкете имеются утверждения, которые позволят Вам уточнить Ваши интересы и мнения. Если Вы согласны с утверждением, отвечайте «Да», если не согласны – «Нет. Не тратьте время обдумывание, отвечайте быстро, фиксируйте первоначальный ответ, который приходит на ум. Не упускайте ничего, отвечайте по порядку и обязательно на каждый вопрос. Не стремитесь произвести заведомо благоприятное или неблагоприятное впечатление. Свободно выражайте свое мнение. Плохих хороших ответов не существует.

1. Получаете ли Вы достаточно информации о национальных традициях китайцев во время аудиторных занятий?

А) да Б) нет

2. Испытываете ли Вы необходимость пополнения своих знаний о реалиях жизни китайцев?

А) да Б) нет

3. Хотели бы Вы чаще получать информацию о национальных традициях китайцев во время аудиторных занятий?

А) да Б) нет

4. Считаете ли Вы, что преподаватели китайского языка имеют достаточно знаний о реалиях жизни китайцев?

А) да Б) нет

5. Продуктивны ли аудиторные занятия с преподавателями – носителями китайского языка с точки зрения обогащения новыми знаниями о китайской культуре?

А) да Б) нет

6. Помогает ли энтузиазм и позитивный настрой преподавателя вызвать Ваш интерес к изучению китайской культуры?

А) да Б) нет

7. Считаете ли Вы объяснения преподавателей о китайской культуре доступными и понятными?

А) да Б) нет

8. Считаете ли Вы, что материал в учебных пособиях помогает максимально понять особенности китайской культуры?

А) да Б) нет

9. Считаете ли Вы, что учебные пособия адаптированы к Вашей учебной программе?

А) да Б) нет

10. Проводятся ли для Вас внеаудиторные мероприятия, связанные с изучением китайской культуры?

А) да Б) нет

11. Хотели бы Вы, чтобы подобные мероприятия проводились чаще?

А) да Б) нет

12. Хотели бы Вы, чтобы проводились дополнительные факультативные занятия об изучении китайской культуры?

А) да Б) нет

13. В случае если такие занятия будут проводиться, готовы ли Вы их посещать?

А) да Б) нет

14. Хотели бы Вы, чтобы в образовательную программу были включены дополнительные предметы по изучению китайской культуры, такие как «История Китая», «Культура Китая» и т.д.?

А) да Б) нет

15. На Ваш взгляд, сможете ли Вы интегрироваться в китайскую культуру в будущем?

А) да Б) нет

16. Готовы ли Вы к общению с представителями китайской нации?

А) да Б) нет

17. Применяете ли Вы теоретический материал по изучению культуры Китая на практике?

А) да Б) нет

18. Помогают ли знания о китайской культуре в контактах с другими культурами?

А) да Б) нет

19. Нравится ли Вам китайская культура?

А) да Б) нет

20. Интересуетесь ли Вы особенностями китайской культуры вне университета?

А) да Б) нет

Интерпретация: Сумма баллов положительных и отрицательных ответов характеризует уровень потребности в достижении. Размах индивидуальных баллов может быть очень большим: от 2 до 22. Уровни потребности в достижениях: - низкий – 2-10 - ниже среднего – 11-12 - средний – 13-14, выше среднего – 15-16 - высокий – 17-20.

Подсчитывается общий балл и определяется уровень потребности в расширении межкультурных знаний:

- низкий уровень при сумме баллов от 2 до 11;
- средний уровень при сумме баллов от 12 до 15;
- высокий уровень при сумме баллов от 16 до 20.

### Приложение 3

#### Тест на знания межкультурного и лингвострановедческого характера

Инструкция: Уважаемые студенты! Просим Вас ответить на вопросы, пожалуйста, выберите в каждом вопросе только один ответ. В вопросах, где необходимо ответить словом, просьба написать ответ иероглифами, при невозможности, используйте пиньинь.

1. Какую диалектную группу китайского языка вы изучаете в университете?

\_\_\_\_\_

2. Изучали ли вы китайский язык до поступления в университет?

А) Да, немного для себя

Б) Да, в лингвистическом центре или с репетитором

В) Нет

3. Есть ли у вас друзья китайцы? Часто ли общаетесь с ними, используя китайский язык?

А) Нет

Б) Да, часто

В) Да, не часто

4. Когда была образована Китайская Народная Республика?

А) 1 октября 1949 г.

Б) 1 апреля 1840 г.

В) 8 февраля 1904 г.

Г) 7 июля 1937 г.

5. Назовите председателя КНР

а) Дэн Сяопин

б) Мао Цзэдун

в) Си Цзиньпин

г) Си Минцзе

6. Как зовут супругу председателя КНР?

А) Си Минцзе

Б) Пэн Лиюань

В) Цинь Шихуанди

Г) Яо Мин

7. Кем является супруга председателя КНР?

А) Генерал-майором НОАК, Начальником Академии искусств НОАК

Б) Исполнительницей народных песен, руководителем Китайской музыкальной консерватории

В) Феей Пионов

Г) Иконой стиля

Д) Все вышеперечисленное

Е) Ничего из вышеперечисленного

8. Сколько существует уровней международного экзамена на знание китайского языка HSK?

А) 3

Б) 4

В) 6

9. Сколько существует уровней международного устного экзамена по китайскому языку HSKK?

А) 3

Б) 4

В) 6

10. Сколько иероглифов в китайском языке (приблизительные данные)?

- А) до 10 000
- Б) 10 000 – 30 000
- В) 30 000 – 50 000
- Г) Больше 50 000

11. Сколько иероглифов в среднем нужно знать для спокойного проживания в Китае, чтения газет и общения

- А) 3 000
- Б) 5 000 – 6 000
- В) 6 000 – 8 000
- Г) 10 000

12. Какое население сейчас преобладает в Китае?

- А) Мужское
- Б) Женское

13. Сколько часовых поясов в Китае?

- А) 1
- Б) 2
- В) 3
- Г) 4

14. Какая цифра изображена на картинке?

- А) 0
- Б) 6
- В) 7
- Г) 9



15. Какую цифру избегают китайцы, созвучную со словом «смерть»?

- А) 3
- Б) 4

В) 7

Г) 10

16. Что является обязательным атрибутом китайского стола?

А) Урна под столом

Б) Чайник с горячей водой

В) Стол с вращающейся стеклянной поверхностью

Г) Рис

17. Почему нельзя дарить белые цветы?

А) Это цвет траура

Б) Это оскорбление

В) Это приведет к ссоре

Г) Белые цветы используют только на свадьбах

18. Какое средство в китайской народной медицине считается лекарством от всех болезней?

А) Употребление в пищу насекомых

Б) Пить горячую воду

В) Занятие боевыми искусствами

Г) Бег

19. Вы в России, к вам в гости пришли китайцы, какой чай вы им подадите?

А) Заварной (заварите сами, подадите уже в кружках)

Б) В пакетиках (подадите кружки и пакетики, чтобы они сами заварили)

В) Заварной (каждый положит заварку себе в кружку)

Г) Устроите чайную церемонию

20. Почему китайцы едят палочками?

А) Это гигиенично

Б) Удобно доставать еду из горящего котла

- В) Символизируют миролюбие и отказ от насилия
- Г) Замедляется скорость поглощения пищи, что способствует правильному пищеварению
- Г) Улучшается мелкая моторика рук, как следствие улучшаются умственные способности
- Д) Все вышеперечисленное

21. Как нужно брать/давать визитку/подарок у китайца?

- А)левой рукой, правая рука за спиной
- Б) Двумя руками
- В) Правой рукой, левая рука за спиной
- Г) Все вышеперечисленное

22. Напишите ответ на фразу «谢谢你» \_\_\_\_\_

23. Напишите ответ на фразу «对不起» \_\_\_\_\_

24. Как сказать по-китайски «Здравствуй, учитель Ван!»?

- А) Wang 老师, 您好!
- Б) 您好, Wang 老师!
- В) 您好, 老师!
- Г) Wang 老师好!

25. Как китайцы НЕ спрашивают «Как дела?» друг у друга?

- А) 你好吗?
- Б) 你吃了没? (Дословно: Ты покушал?)
- В) 最近气色很棒! (Дословно: У тебя хороший цвет лица!)
- Г) 穿这么漂亮去哪里 (Дословно: Куда такая красивая идешь?)

Интерпретация: высокий уровень когнитивного компонента, когда обучающийся давал полные и четкие ответы на 90 % всех вопросов, 70 % отвеченных вопросов означают средний уровень и низкий уровень при правильных ответах менее 50 %.

Подсчитывается общий балл:

- Низкий уровень при сумме баллов от 2 до 15;
- Средний уровень при сумме баллов от 16 до 21;
- Высокий уровень при сумме баллов от 22 до 25.

## Приложение 4

Задания для проверки уровня сформированности деятельностного критерия

1. Составьте мини-диалог, описывающий ситуацию, в которой Вам проводить в аэропорт одноклассника-китайца, улетающего на летние каникулы в Китай (5 -10 фраз).
2. Вы собираетесь на летнюю стажировку в Китай и хотите получить больше информации об условиях обучения. Вам нужно задать 5 вопросов, чтобы выяснить:
  - a) в каком городе Китая находится языковая школа;
  - b) какова стоимость обучения;
  - c) дату начала обучения;
  - d) сколько человек в учебной группе;
  - e) количество уроков в день.
3. К Вам в вуз приехала делегация из Китая. Проведите для нее небольшую экскурсию по вузу.
4. Вы решили показать другу фотографию. Опишите фотографию. В своей речи упомяните:
  - a) когда была сделана эта фотография;
  - b) где была сделана фотография;
  - c) кто на ней изображен;
  - d) почему Вы сделали эту фотографию;
  - e) почему Вы решили показать именно эту фотографию.

## Приложение 5

### Просмотр видео фрагмента

Экспериментальной группе был представлен для просмотра отрывок из серии обучающих видео «Видео блог на русском языке - учимся китайскому языку» Центрального телевидения Китая (кит. трад. 中國中央電視臺, упр. 中国中央电视台, пиньинь Zhōngguó Zhōngyāng Diànshìtái, палл. Чжунго чжунъян дяньшитай) — основной телеведущий на территории материкового Китая. В данном отрывке демонстрировалась типичная для китайцев ситуация – прием гостей [107].

В ходе просмотра нами делались паузы для того, чтобы обратить особое внимание на важные детали, такие как: приветствие, подарок, особенности вручения подарка, сервировка стола, блюда китайской кухни, общение за столом, проводы гостей до дома. Так же нами делались паузы для того, чтобы обратить внимание экспериментальной группы на фразы и выражения, которые они уже изучили.

Студентам было предложено выполнить упражнение на установление межкультурных сопоставлений и расхождений (Приложение 6).

Далее студентам было предложено провести деловую игру на основе данного видео отрывка.

Студентам было предложено разделиться на группы по собственному желанию по 6 человек в каждой, обсудить разделение ролей между собой, сформировать подарок из подручных материалов, записать фразы, которые они уже могут сказать по-китайски. На подготовку было отведено 20 минут.

Цель проведения деловой игры была достигнута: студенты познакомились с социальными отношениями, нормами и традициями, присущими китайской культуре. Знания студентов были персонифицированы, была снята субъективная тревожность перед живым общением с носителями языка.

## Приложение 6

## Задание на установление межкультурных сопоставлений и расхождений

Инструкция: вы посмотрели видео фрагмент типичной для китайцев ситуации – прием гостей. Сравните процедуру приема гостей в России и Китае.

Обратите внимание на:

- Место проживания (дом, квартира и т.д.);
- Особенности расположения дома и его размеры;
- Приветствие;
- Количество членов семьи;
- Взаимосвязь родителей и детей (заботятся ли друг о друге, в чем проявляется уважение и забота);
- Рассадка гостей за столом;
- Цвет упаковки подарка;
- Процедуру вручения подарка;
- Есть ли домашние животные;
- Что едят и как проходит прием пищи;
- Как одеваются (можно ли определить почему именно так?);
- Проводы гостей.