**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ЧЕНЬ  ЧУНЬСЯ**

УДК 811.161.1’243’27: 378.147.091.33

**ФОРМУВАННЯ**

**ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ   КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**КИТАЙСЬКИХ   СТУДЕНТІВ**

**У  ПРОЦЕСІ  НАВЧАННЯ  РОСІЙСЬКОЇ  МОВИ**

13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)»

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Херсон – 2018

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна Міністерства освіти і науки України.

|  |  |
| --- | --- |
| **Науковий керівник –** | доктор педагогічних наук, професор  **Ушакова Наталя Ігорівна,**  Харківський національний університет  імені В.Н. Каразіна,  завідувач кафедри мовної підготовки. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Офіційні опоненти:** | доктор педагогічних наук, професор  член-кореспондент НАПН України  **Голобородько Євдокія Петрівна,**  КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради,  професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти; |
|  | кандидат педагогічних наук, доцент  **Ніколаєнко Віта Валентинівна,**  Національний педагогічний університет  імені М.П. Драгоманова,  завідувач кафедри методики викладання іноземних мов Інституту іноземної філології. |

Захист дисертації відбудеться «\_\_\_» лютого 2018 р. о \_\_\_\_\_ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 в Херсонському державному університеті за адресою: 73000, м. Херсон, вул. Університетська, 27, ауд. 256.

Із дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Херсонського державного університету за адресою: 73000, м. Херсон, вул. Університетська, 27.

Автореферат розіслано «\_\_\_\_» січня 2018 р.

**Учений секретар**

**спеціалізованої вченої ради Т.Г. Окуневич**

**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ**

**Обґрунтування вибору теми дослідження**. Процеси глобалізації, загострення потреби в міжкультурній комунікації стимулюють здобувачів вищої освіти до вивчення мов міжнародного спілкування, зокрема російської. Професійна підготовка іноземців є одним із напрямів інтеграції системи вищої освіти України в європейський та світовий освітній простір. Сьогодні в українських вишах навчається значна кількість студентів-філологів із Китаю. Провідну роль у навчально-професійному розвиткові іноземців, які здобувають вищу освіту в Україні, відіграє процес мовної підготовки. Китайські студенти-філологи, які обрали російську мову як об’єкт вивчення, перебувають в умовах діалогу культур. Російська мова не тільки обумовлює процес соціалізації та інтеграції мовної особистості іноземного студента в новій для нього культурі вже на початковому етапі вивчення мови, а й стає засобом формування професійних умінь майбутніх русистів.

Одним із провідних завдань навчання іноземців на підготовчих факультетах (відділеннях) українських університетів є мовна підготовка, зокрема формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів як складника їхньої комунікативної та навчально-професійної компетентності. Організація навчального процесу регулюється законом України «Про освіту» (ред.2016), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)» (ред. 1996), Концепцією розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.

Випускники підготовчих факультетів мають бути підготовлені до навчання на перших курсах вишів. Китайським студентам-філологам необхідно оволодіти російською мовою на рівні, що забезпечить їхню повноцінну участь у навчальному процесі, спрямованому на засвоєння спеціальності. Тому виникає необхідність з’ясування комунікативних потреб китайських студентів-русистів і визначення лінгвометодичних підходів, які слугували б підґрунтям задоволення таких потреб.

Ураховуючи різницю у світогляді носіїв китайської та споріднених української й російської культур, необхідно визначити методичні механізми формування в китайських студентів умінь лінгвокультурного аналізу одиниць різних мовних рівнів уже на початковому етапі, щоб закласти основи вмінь професійної інтерпретації іншомовної лінгвокультури, зокрема одиниць мови із національно-культурним компонентом семантики, а також слів-операторів організації навчального процесу.

Науковці вважають міжкультурну комунікацію парадигмою сучасної освіти (В. Костомаров, В. Красних, О. Митрофанова, С. Тер-Мінасова).

Проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності інофонів є актуальною в лінгводидактиці (Н. Власенко, Б. Єсаджанян, Н. Ішханян, В. Морозова, В. Сафонова, А. Щукін та ін.). Науковці, зокрема, вивчають такі аспекти: професійний (Т. Балихіна, О. Заболотська, Н. Метс, В. Молчановський, Л. Шипелевич); лінгвокультурологічний (А. Бердичевський, Є. Верещагін, В. Воробйов, Є. Голобородько, В. Костомаров, В. Красних, В. Маслова, О. Митрофанова, Ю. Прохоров, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Н. Тропіна, Н. Ушакова. Т. Чернявська); комунікативний (З. Бакум, Г. Михайловська, Ю. Пассов, М. Пентилюк, В. Статівка, А. Щукін).

Культурологічна, соціокультурна, лінгвокраїнознавча компетентності були предметом досліджень В. Воробйова, В. Молчановського, А. Щукіна.

Проблеми національно орієнтованого навчання іноземної мови, стратегій і тактик мовленнєвої діяльності, урахування особистісних особливостей розумових дій вивчали Т. Балихіна, І. Бобришева, В. Вагнер, М. Давер, О. Каган.

Методика навчання мови ґрунтується на психолого-педагогічних принципах і визначенні механізмів та засобів навчання, принципах побудови систем навчальних вправ, структурування підручників і навчальних посібників (А. Арутюнов, М. Вятютнєв, Ю. Пассов, Н. Ушакова, А. Фурман).

Аналіз лінгвістичних, психологічних, лінгвометодичних джерел, спостереження за навчальним процесом доводить, що сформувалася низка суперечностей між: 1) сучасним соціальним запитом на якість мовної та професійної підготовки іноземних студентів-філологів і реальним рівнем їхньої лінгвосоціокультурної компетентності (далі – ЛСКК); 2) завданнями формування вмінь професійно орієнтованого спілкування майбутніх викладачів у соціокультурній сфері та нерозробленням теоретичних засад визначення змісту і структури ЛСКК; 3) невизначеністю корпусу одиниць різних рівнів мови, що орієнтований на національність і майбутню спеціальність інофонів, і комунікативними потребами контингенту, який є цільовою аудиторією дослідження; 4) потребою формування вмінь лінгвокультурного аналізу одиниць різних рівнів мови під час опанування російською на початковому етапі навчання й відсутністю спеціальних тем, розділів у навчальній програмі, методик, що слугували б реалізації навчально-професійних комунікативних потреб іноземних студентів-філологів у соціокультурній сфері спілкування.

У наукових працях розглянуто деякі теоретичні й практичні аспекти формування ЛСКК, а також соціокультурного компонента навчання російської мови іноземних студентів на основному етапі вивчення мови. Однак проблеми формування ЛСКК іноземних студентів-філологів на початковому етапі не були предметом спеціальних досліджень, що обумовило вибір теми дисертації **«Формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів у процесі навчання російської мови».**

Актуальність роботи зумовлено соціальним замовленням на якісну підготовку китайських викладачів іноземних мов, у тому числі російської, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, що вимагає формування вмінь професійно орієнтованого спілкування в соціокультурній сфері; недостатнім розробленням проблеми формування ЛСКК в українській, китайський, російській лінгводидактиці; необхідністю визначення змісту, структури феномену ЛСКК, потребою розроблення експериментальної методики її формування на засадах культурознавчого, соціокультурного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів.

**Зв'язок із науковими програмами, планами, темами**. Дисертація є складником теми науково-дослідної роботи кафедри мовної підготовки Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Науково-методичні засади створення підручників і навчальних посібників із мови навчання для іноземних студентів, аспірантів, стажистів». Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол від 26.07 2014 № 7) й узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні Національної академії педагогічних наук України (протокол від 25.11 2014 № 8).

**Об’єкт дослідження** – процес навчання російської мови китайських студентів на початковому етапі.

**Предмет дослідження –** методика формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів під час навчання російської мови.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні лінгвометодичних засад і розробленні та експериментальній перевірці методики формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів на початковому етапі навчання російської мови.

Відповідно до мети окреслено такі **завдання**:

- теоретично обґрунтувати зміст і структуру професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів як когнітивно-діяльнісного конструкта, спираючись на сучасні культурознавчий, соціокультурний, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований підходи, а також зважаючи на комунікативні потреби цільового контингенту дослідження;

- описати лінгвокомунікативні, культурологічні, професійно й національно орієнтовані підстави створення корпусів мовних одиниць, необхідних для формування лінгвосоціокультурної компетентності на початковому етапі навчання китайських студентів-філологів у ЗВО України;

- визначити критерії, показники, рівні сформованості кожного з компонентів лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів;

- з'ясувати сучасний стан сформованості лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів підготовчих факультетів ЗВО України та описати програмне й методичне забезпечення цього процесу;

- створити професійно і національно орієнтовану лінгводидактичну модель, розробити й апробувати методику формування знань і вмінь, які є підґрунтям формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів, що буде враховувати характеристики корпусів одиниць різних мовних рівнів і лингвометодичні умови навчання російської мови;

- здійснити експериментальну перевірку ефективності розробленої методики формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів-філологів на початковому етапі.

**Гіпотеза дослідження** полягає в припущенні, що формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів, які опановують російську мову, буде ефективним, якщо під час навчання реалізувати такі компоненти методики:

– комплексне формування й розвиток інваріантних складників лінгвосоціокультурної компетентності: когнітивного, діяльнісного, особистісного, а також варіативних складників, що враховують майбутню спеціальність та національність студентів – професійно та національно орієнтованих;

– добирання, структурування й використання мовного матеріалу (лінгвосоціокультурного, лінгвоопераціонального, лінгвоаксіологічного корпусів мовних одиниць) відповідно до інваріантних і варіативних складників, що орієнтовані на майбутню спеціальність студентів і враховують їхню національність;

– формування аспектних навичок, умовно-комунікативних і комунікативних умінь мовленнєвої діяльності засобами системи передкомунікативних аналітичних, умовно-комунікативних, комунікативних завдань і вправ, що дозволяє виділити фази навчання від репродуктивних до продуктивних;

– урахування особливостей мовленнєвої поведінки майбутніх китайських викладачів російської мови, що зумовлює укладання програми, яка містить навчально-пізнавальну, етикетну, інструктивну, оцінювальну субпрограми.

Для досягнення поставленої мети та виконання завдань використано такі **методи:***теоретичні*–аналіз і синтез лінгвістичних, психологічних, педагогічних, лінгвометодичних досліджень за обраною темою для уточнення поняття «лінгвосоціокультурна компетентність», визначення змісту й структури зазначеного феномену; аналіз програмного та навчально-методичного забезпечення процесу мовної підготовки іноземних студентів на початковому етапі, розроблення ефективних засобів навчання з метою комплексного формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів;*емпіричні***–** педагогічнеспостереження за навчальним процесом; тестування студентів, анкетування викладачів; педагогічний експеримент (констатувальний етап для визначення вихідного рівня навченості цільового контингенту за напрямом дослідження, формувальний етап для апробації експериментальної методики; контрольний етап дляверифікації розробленої методики);метод моделювання для створення моделі професійно та національно орієнтованої методики формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів;*статистичні* ***–*** статистико-математичне оброблення показників, що отримано експериментальним шляхом, для перевірки ефективності запропонованої методики.

**Результати дослідження впроваджено** в навчальний процес Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (акт від 13.10.2017 № 2301-2 / 318a), Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (акт від 12.09 2017 № 2813 / 65), Харківської державної академії культури (акт від 29.05.2017 № 01-03-482), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (акт від 18.05.2017 № 1096), Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка (акт від 17.05.2017 № 013 / 247), Київського національного лінгвістичного університету (акт від 17.10 2017 № 1309 / 16-19).

У констатувальному та формувальному етапах експерименту взяли участь 185 іноземних студентів і 42 викладачі.

**Етапи наукового дослідження**. Дослідження проводилось у три етапи.

*На першому етапі* (2014–2015 рр.) визначено вихідні положення дисертаційної роботи (об’єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза, методи дослідження), здійснено аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження, вивчено психолого-педагогічні та лінгвометодичні основи формування лінгвосоціокультурної компетентності, теоретично визначено структуру та зміст когнітивно-діяльнісного конструкта «лінгвосоціокультурна компетентність», його місце й роль у професійній підготовці майбутніх викладачів російської мови; описано інваріантні складники лінгвосоціокультурної компетентності (когнітивний, діяльнісний, особистісний) і схарактеризовано їхні лінгвістичний та екстралінгвістичний рівні; представлено варіативні професійно та національно орієнтовані компоненти. Описано засади створення корпусів одиниць різних рівнів мови, знання яких забезпечує формування лінгвосоціокультурної копметентності.

*На другому етапі* (2015–2016 рр.) розроблено критерії, показники та визначено рівні оцінювання сформованості ЛСКК китайських студентів-філологів, проведено констатувальний етап експериментального навчання, під час якого з’ясовано реальний рівень сформованості когнітивного, діяльнісного, особистісного складників ЛСКК, проаналізовано результати експерименту, визначено відповідність робочих програм із російської мови підготовчих факультетів, підручників і навчально-методичних посібників визначеним вимогам щодо формування необхідних знань, навичок і вмінь, які забезпечують сформованість лінгвосоціокультурної компетентності.

*На третьому етапі* (2016–2017 рр.), використовуючи метод моделювання, створено лінгводидактичну модель і розроблено методику дослідно-експериментального навчання; проведено формувальний експеримент за розробленою національно та професійно орієнтованою методикою; на контрольному етапі здійснено перевірку рівня навченості студентів, отримано й узагальнено статистичні дані експериментального навчання, доведено ефективність пропонованої методики, сформульовано загальні висновки, завершено наукове дослідження й оформлено як дисертацію.

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що *вперше* *теоретично обґрунтовано й описано* лінгвометодичні засади методики формування професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів під час навчання навчання російської мови; *уточнено* поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» (його сутність, зміст і структура відповідно до особливостей навчання російської мови китайських студентів-філологів); *визначено* критерії, показники та рівні сформованості кожного з компонентів лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-філологів; *схарактеризовано* лінгвістичні засади створення корпусів мовних одиниць, необхідних для формування когнітивного, діяльнісного, особистісного складників лінгвосоціокультурної компетентності на початковому етапі навчання китайських студентів; *створено* авторську модель і *розроблено* методику формування знань і вмінь, що є підґрунтям формування ЛСКК китайських студентів-філологів, яка враховує характеристики корпусів одиниць різних мовних рівнів і визначає лінгвометодичні умови навчання російської мови як іноземної; *подальшого розвитку* набула методика роботи з одиницями різних рівнів мови, що містять національно-культурний компонент семантики, у процесі навчання російської мови як іноземної.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає в розробленні методики формування лінгвосоціокультурної компетентності іноземних студентів (на основі культурознавчого, соціокультурного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного підходів); визначенні рівнів сформованості ЛСКК, розробленні системи вправ і завдань для формування такої компетентності. Створено професійно й національно орієнтовану лінгводидактичну модель, яку впроваджено в систему навчання російської мови китайських студентів-філологів на початковому етапі. Дослідження уможливлює вдосконалення програм із російської мови як іноземної та методичного забезпечення процесу формування ЛСКК іноземних студентів, укладання підручників і навчально-методичних посібників, зокрема мультимедійних.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дослідження обговорювалися на засіданнях ученої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, науково-методичних семінарах і засіданнях кафедри мовної підготовки Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, конференціях різних рівнів. Серед них *міжнародні:* «Проблеми і перспективи підготовки іноземних студентів» (Харків, 2014),«Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015, 2016), «Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів» (Харків, 2015, 2016),«Инновации и традиции в преподавании русского языка в вузе и школе» (Харків, 2014), «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв’язки» (Харків, 2015, 2016, 2017), «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів» (Київ, 2015), «Роль перевода в современной лингводидактике» (Молдова, Кишинів, 2015); *усеукраїнські*: «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» (Дніпропетровськ, 2016).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечено лінгвістичним, лінгвокультурологічним і лінгводидактичним обґрунтуванням вихідних положень, змістом і структурою лінгвосоціокультурної компетентності; багатоаспектним аналізом теоретичного й емпіричного матеріалу; доцільним використанням методів, що відповідають визначеним об’єктові та предметові дослідження, його меті й завданням; експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; доведенням ефективності розробленої моделі шляхом кількісно-якісного аналізу результатів дослідно-експериментального навчання з використанням методів статистичного оброблення даних.

**Публікації.** Основні положення й результати дослідження висвітлено в 19 публікаціях (із них 18 одноосібні), у тому числі в 9 статтях (із них 6 надруковано в наукових фахових виданнях і збірниках наукових праць, затверджених МОН України, 2 – у виданнях іноземних держав, 1 – в інших виданнях України), 9 тезах, одному навчальному посібнику, підготовленому в співавторстві.

Особистий унесок здобувача полягає в розробленні концепції створення навчального посібника для китайських студентів згідно із систематизованими в дисертації культурознавчим, національно орієнтованим підходами, зокрема у використанні принципу структурування навчального матеріалу відповідно до ментально-лінгвальних комплексів (культурних кодів), здійсненні російсько-китайського перекладу.

**Структура й обсяг дисертації** обумовлені метою і завданнями наукового дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списків використаних джерел (312 найменувань) і 5 додатків. Повний обсяг дисертації становить 398 сторінок, із яких 215 сторінок основного тексту. Робота містить 18 таблиць, 4 рисунки й 1схему.

**ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ**

У **вступі** обґрунтовано вибір теми дослідження, указано зв’язок роботи з науковими темами; визначено об’єкт, предмет, мету й завдання дослідження; сформульовано гіпотезу; з’ясовано методи, наукову новизну, практичне значення та достовірність результатів; подано відомості про експериментальну базу й етапи дослідження, упровадження й апробацію дисертаційних матеріалів, структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі – **«Теоретичні основи формування лінгвосоціокультурної компетентності іноземних студентів-філологів»** – на підставі аналізу науково-методичної літератури вивчено психолого-педагогічні та лінгвометодичні засади методики формування ЛСКК. Визначено місце й роль ЛСКК у професійній підготовці викладачів російської мови. ЛСКК обумовлює процес адаптації іноземного студента до нової культури вже на початковому етапі навчання і стає засобом формування професійних умінь майбутніх русистів. Для іноземних студентів-філологів російська мова є профільною навчальною дисципліною, засобом оволодіння знаннями в галузі російської філології, об’єктом і засобом майбутньої професійної діяльності. Науковці звертають увагу на неоднорідність студентів-філологів (Т. Балихіна, Н. Ушакова): одна частина студентів опановує професію викладача, а інша – перекладача. Майбутні викладачі російської як іноземної потребують засвоєння мови на такому рівні, який поєднує, на думку дослідників (Б. Єсаджанян, В. Молчановський), володіння теоретичними професійними знаннями про мову та вміння викладацької діяльності з її використанням.

Для повноцінної участі в комунікації необхідно не тільки володіти одиницями всіх рівнів мови (фонетичними, лексичними, фразеологічними, граматичними), але й забезпечити зв'язок із такими позамовними параметрами, як ситуативний (урахування ситуації спілкування), соціальний (урахування соціального статусу партнерів у процесі спілкування), національно-культурний (урахування культурних особливостей, що відбито в мовних одиницях), країнознавча ерудиція (знання реалій країни, мова якої вивчається) (О. Митрофанова, Ю. Прохоров, В. Сафонова).

Виокремлюють чотири взаємопов’язані складники змісту навчання російської мови іноземців: лінгвістичний, мовленнєвий, професійний, соціокультурний (Б. Єсаджанян, В. Молчановський), для опанування якими мають бути сформовані відповідні компетентності (Т. Балихіна, І. Ґудзик, І. Зимня, М. Пентилюк, О. Суригін, Л. Фарисенкова, А. Щукін). Ми поділяємо погляди науковців, що результатом навчання майбутніх викладачів є інтегративна комунікативна компетентність як лінгвістично, психологічно, методично організована система, що містить лінгвістичну та мовленнєву компетентності (як основу здійснення комунікації), професійну компетентність (лінгвістичну, методичну, літературознавчу), лінгвокраїнознавчу, соціокультурну, лінгвокультурну, міжкультурну компетентності (А. Соломонова).

Формування ЛСКК студентів-філологів ґрунтується на вивченні мови в єдності з культурою. Проблеми комплексного навчання мови та культури її носіїв знайшли відбиття в дослідженнях М. Алефіренка, Є. Верещагіна, Д. Гудкова, В. Костомарова, Лю Ченьтан, Ю. Пассова, С. Тер-Мінасової, Н. Тропіної, У Гуохуа, В. Фурманової, В. Шаклеїна. Феномен ЛСКК вивчали в теорії та методиці професійної освіти як компонент професійної компетентності фахівців міжкультурної комунікації (Н. Власенко), майбутніх перекладачів (В. Зайцева, Н. Ішханян). ЛСКК визначають як здатність індивіда здійснювати міжкультурну комунікацію на основі володіння знаннями про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, уміння використовувати різні комунікативні ролі в умовах соціальної взаємодії, обирати стратегії спілкування та лінгвістичні засоби відповідно до сфери комунікації та соціального статусу партнерів (О. Іссерс, Н. Ішханян). Феномен ЛСКК ще не ставав предметом досліджень у методиці викладання російської мови як іноземної.

У процесі навчання російської мови в китайських студентів-філологів (майбутніх викладачів) має бути сформована ЛСКК, що є компонентом як комунікативної, так і професійної компетентності, ураховує комунікативні та професійні потреби означеного контингенту. Як компонент комунікативної компетентності ЛСКК дозволяє реалізувати комунікативні потреби студентів у соціокультурній сфері спілкування. Як складник професійної компетентності ЛСКК дає можливість оволодіти вміннями адекватної лінгвістичної та культурологічної інтерпретації одиниць мови з національно-культурним компонентом семантики, а також методичними вміннями навчання спілкування в соціокультурній сфері.

Теоретичні засади формування ЛСКК китайських студентів сформовані в межах культурознавчого, соціокультурного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, національно орієнтованого підходів.

*Культурознавчий підхід* сформувався в середині ХХ століття і ґрунтується на взаємозв’язку мови та культури. Такий підхід уважають парадигмою сучасної мовної освіти. Залежно від того, який аспект взаємодії мови та культури обирається предметом вивчення, у межах культурознавчого підходу виділяють такі лінгвометодичні аспекти: лінгвокраїнознавство (Є. Верещагін, В. Костомаров, Лю Ченьтан, Г. Томахін, У  Гуохуа, Т. Чернявська), лінгвокультурознавство (М. Алефіренко, В. Воробйов, В. Красних), міжкультурна комунікація або діалог культур (А. Бердичевський, Ю. Пассов, С. Тер-Мінасова).

Найбільш розробленим аспектом культурознавчого підходу до вивчення мови вважають *лінгвокраїнознавство*. Предмет лінгвокраїнознавства – причини, динаміка, наслідки накопичення країнознавчих відомостей у змісті мовних одиниць, розроблення процедур їхнього вилучення, систематизація таких відомостей із метою їхнього подальшого використання. Теоретичну основу лінгвокраїнознавства формують розділи лінгвістичної науки, що вивчають кумулятивну функцію мови. Основні положення лінгвокраїнознавства викладено в роботі Є. Верещагіна та В. Костомарова «Мова і культура». Науковці виокремили лінгвокраїнознавчі принципи, описали одиниці мови, що містять культурний компонент у семантиці, розробили прийоми, способи, які дозволяють у процесі вивчення мови ознайомлювати учнів з інокультурною дійсністю. Результатом вивчення мови в аспекті лінгвокраїнознавства має стати *лінгвокраїнознавча компетентність*, яка містить знання національних звичаїв, традицій, культурних реалій (володіння фоновими знаннями); уміння вилучати з одиниць мови культурні смисли, країнознавчу інформацію та використовувати це для досягнення мети в повноцінній комунікації. До складу лінгвокраїнознавчої компетентності зараховують також позитивне ставлення до носіїв культури мови, що вивчається. Тому вважаємо, що в структурі названої компетентності можна виокремити три складники – когнітивний, діяльнісний, особистісний. Вони є інваріантними для студентів усіх спеціальностей. Конкретний зміст складників компетентності студентів-філологів потребує уточнення відповідно до їхніх професійних потреб.

*Лінгвокультурологія* – наступний аспект культурознавчого підходу. Ця дисципліна вивчає відбиття й фіксацію культури в мові, національну картину світу, мовну особистість (В. Воробйов, Ю. Караулов, В. Красних, В. Телія). На сучасному етапі лінгвокультурологія трансформувалась у «психолінгвокультурологію» (В. Красних), у межах якої розглядаються не тільки одиниці мови, що несуть національно-культурне навантаження, а й лінгвоментальні одиниці: ментефакти (В. Красних), концепти, константи (М. Влад. Піменова, Ю. Степанов), логоепістеми (В. Костомаров, Н. Бурвікова), лінгвокультуреми (В. Воробйов). Результатом навчання російської мови з позицій лінгвокультурології є *лінгвокультурна компетентність*, яку розуміють як інтегративну якість особистості, що поєднує знання іншомовної культури, мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики; уміння добору та засвоєння знань про культурні цінності, традиції, особливості вербальної та невербальної поведінки, характерної для певної культури. Об’єктом теоретичних пошуків дослідників (В. Красних, Б. Серебренников, В. Телія) стала ментальність носіїв мови, однак методики формування особистісного складника лінгвокультурної компетентності не вивчено. Лінгвокультурологія зберігає тенденцію лінгвокраїнознавства до пріоритетного вивчення когнітивного компонента компетентності. Проте можна констатувати, що лінгвокультурна компетентність, як і лінгвокраїнознавча, має трикомпонентну структуру: когнітивний, діяльнісний, особистісний складники.

Теорія *міжкультурної комунікації* бачить мету вивчення мови у формуванні третьої культури міжкультурної особистості, що сприяє взаєморозумінню в діалозі культур (В. Болдирев, Д. Гудков, В. Фурманова). Володіння мовою допомагає розумінню в межах міжкультурного спілкування, але не вичерпує конфліктності цього процесу. Тому учасники комунікації мають володіти вміннями попередження / запобігання міжкультурних конфліктів. Виокремлюють когнітивний, комунікативно-поведінковий, афективний (особистісний) складники *міжкультурної компетентності* (А. Бердичевський, Ю. Пассов).

Нами визначено, що навчання російської мови в межах культурознавчого підходу не задовольняє повною мірою комунікативні потреби китайських студентів-філологів, оскільки країнознавча, лінгвокультурологічна, міжкультурна компетентності забезпечують реалізацію комунікативних потреб у соціокультурній сфері спілкування, але не формують умінь професійного спілкування.

*Соціокультурний підхід* до навчання спілкування (Н. Власенко, В. Сафонова, А. Щукін) акцентує увагу на залученні до комплексного вивчення мови та культури нового компонента – культури мовленнєвої поведінки, правил мовленнєвого етикету (А. Акішина, Н. Формановська). *Соціокультурну компетентність* визначено як комплексну характеристику мовної особистості, сформовану в результаті засвоєння знань іншомовної культури, національної комунікативної поведінки, як здатність засобами мови, що вивчається, запобігати конфліктам, досягати взаєморозуміння, висловлювати особистісне ставлення до фактів іншомовної культури. Було доведено, що соціокультурний підхід також не задовольняє професійно орієнтовані комунікативні потреби майбутніх русистів.

У результаті навчання іноземних студентів-філологів (майбутніх викладачів) російської мови в її взаємодії з культурою має формуватись *лінгвосоціокультурна компетентність*, яка є комплексним когнітивно-діяльнісним конструктом, що визначає характеристики вторинної мовної особистості інофона: ЛСКК містить інваріантні складники – когнітивний, діяльнісний, особистісний; специфіка професійно орієнтованих комунікативних потреб цільового контингенту дослідження вимагає опису варіативних професійних компонентів кожного з таких складників, а саме умінь методичної інтерпретації інваріантних складників відповідно до рівня сформованості комунікативної компетентності студентів.

Аналіз змісту і структури когнітивного, діяльнісного, особистісного складників ЛСКК іноземних студентів у процесі вивчення російської мови дозволяє констатувати таке: *когнітивний складник* ЛСККмає дворівневу структуру – *екстралінгвістичний рівен*ь (фонові знання, знання системи культурних цінностей, особливостей національної комунікативної поведінки, знання невербальних засобів спілкування) і *лінгвістичний рівень* (знання одиниць різних рівнів мови з національно-культурним компонентом семантики: лексем, фразеологізмів, афоризмів, соціально маркованих мовних одиниць і кліше, облігаторних текстів). Комплекс знань про національну культуру мови, що вивчається, має бути структурований за допомогою культурних кодів, фрейм-структур, стереотипів мовленнєвого спілкування, концептів для певного рівня володіння мовою. Одиниці лінгвістичного рівня відбивають екстралінгвістичний рівень (його інваріантні та варіативні компоненти) і формують *лінгвосоціокультурний* *корпус*, який містить інваріантні та варіативні мовні одиниці.

*Діяльнісний складник* ЛСКК також має дворівневу структуру – *екстралінгвістичний рівень* формують інваріантні навички сприйняття й продукування одиниць із національно-культурним компонентом семантики на фонографічному, морфемному, лексичному, граматичному рівнях; уміння інтерпретації таких одиниць на основі володіння знаннями лексичного, фразеологічного, афористичного фонів; уміння вибору одиниць відповідно до характеристик комунікативної ситуації; уміння послуговуватися правилами мовленнєвого етикету; уміння визначати конфліктні ситуації та уникати їх. Варіативними компонентами екстралінгвістичного рівня визначено професійно орієнтовані методичні вміння семантизації мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики, коментування таких одиниць і проективних текстів, уміння літературознавчої інтерпретації художніх текстів, комунікативно-навчальні вміння. До варіативних компонентів належать також національно орієнтовані вміння враховувати й нейтралізувати міжкультурну та міжмовну інтерференцію. Одиниці *лінгвістичного рівня* відбивають екстралінгвістичний рівень (його інваріантні та варіативні компоненти) і формують *лінгвоопераціональний* *корпус*, який також містить інваріантні та варіативні мовні одиниці, зокрема слова-оператори навчальних завдань, у тому числі навчальної семантизації.

Здобутки особистісно орієнтованого (М. Давер, А. Плигін, В. Сєриков) та національно орієнтованого (І. Бобришева, В. Вагнер) підходів, аналіз особливостей ментальності китайців, їхніх навчальних уподобань (І. Бобришева, Н. Божко, Чен Юйчень, Шу Дінфан) слугували підґрунтям визначення *особистісного складника* ЛСКК, що також структуровано за двома рівнями. Головними ціннісними пріоритетами представників китайської культури вважають церемоніальність, пріоритет сім’ї над особистістю, держави над окремою людиною, покірливість, смиренність, підкреслюють працелюбність, наполегливість у досягненні мети, ретельність у роботі, допитливість (Ван Сонтін, Лао Гуоцян). Щодо комунікативних і навчальних стратегій носіїв китайської ментальності, дослідники визначають когнітивний стиль китайців як контекстно-залежний (полезалежний) (О.Каган), він зумовлений особливостями ієрогліфічного китайського письма, яке має наочно-образний характер (Я. Прилуцька, Ян Шиджан). Важливою особистісною якістю майбутнього викладача вважають толерантність (Н. Брагіна). *Екстралінгвістичний рівень* особистісного складника ЛСКК формують інваріантні вміння подолання соціокультурних стереотипів, сприйнятливість до схожості й різниці в рідній та іншомовній культурах, нестереотипне сприйняття культури, що вивчається, сформоване якісно нове розуміння світу – «третя культура», позитивне ставлення до носіїв мови, що вивчається, толерантний комунікативний стиль, уміння використовувати мовні одиниці з оцінювальною модальністю в комунікативних ситуаціях соціокультурної сфери спілкування. Варіативні професійно орієнтовані вміння, що входять до складу екстралінгвістичного рівня, такі: уміння враховувати національно обумовлений когнітивний стиль і стратегії учнів, міжкультурна чуттєвість на рівні інтеграції, толерантне методичне мислення, уміння використовувати мовні й мовленнєві одиниці із оцінювальною модальністю в ситуаціях професійної сфери спілкування. Одиниці *лінгвістичного рівня* відбивають екстралінгвістичний рівень (його інваріантні та варіативні компоненти) і формують *лінгвоаксіологічний* *корпус*, який також містить інваріантні та варіативні одиниці, зокрема мовні одиниці та мовленнєві кліше із оцінювальною модальністю.

У другому розділі –**«Сучасний стан формування лінгвосоціокультурної компетентності іноземних студентів-філологів»** –простудійовано наукові праці, проаналізовано чинні програми з російської мови для іноземних студентів початкового етапу навчання, посібники для навчання спілкування в соціокультурній сфері; визначено критерії, показники та рівні сформованості лінгвосоціокультурної компетентності іноземних студентів-філологів.

Принципи визначення критеріїв та показників сформованості навичок і вмінь вивчали Ю. Бабанський, Г. Балл, А. Барабанщиков. Під критерієм розуміють якісну характеристику об’єкта, показник – це його кількісні параметри, що слугують для визначення рівня сформованості об’єкта, який діагностується. Науковці відзначають, що якості критеріїв мають бути об’єктивними, унікальними, повними, надійними, зрозумілими (Р. Нємов). Підходи до визначення критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості умінь видів іншомовної мовленнєвої діяльності вивчали Н. Бітехтіна, Ю. Пассов, С. Фоломкіна, А. Щукін та ін. Визначення сформованості вмінь мовленнєвої діяльності ґрунтується на оцінюванні фонетичних, лексичних, граматичних навичок. Науковці виокремлюють лінгвістичний (А. Миролюбов, В. Цетлін), логіко-семантичний (інформативно-змістовий) (Т. Дрідзе, М. Жинкін, І. Рахманов, С. Фоломкіна), психолінгвістичний (В. Глухов, І. Зимня), мотиваційно-комунікативний (В. Нестеренко) підходи до визначення рівнів навченості. Однак названі підходи не враховують повною мірою когнітивно-діяльнісну будову феномену ЛСКК, не мають на меті оцінювання особистісного складника такої компетентності.

Вибір критеріїв для визначення рівнів сформованості ЛСКК зумовлений структурою феномену, що досліджується. Когнітивний складник діагностовано відповідно до *гносеологічного* критерію, за яким оцінювали володіння екстралінгвістичними та лінгвістичними знаннями. Для оцінювання діяльнісного складника застосовано *операціональний* критерій. Термін було обрано у зв’язку з тим, що в психологічній структурі діяльності наявні два плани: змістовий та процесуальний. Особистісний складник, який відбиває сформованість умінь вираження ціннісного ставлення до інокультурних явищ засобами іноземної мови, діагностовано за допомогою *аксіологічного* критерію. Саме аксіологія вивчає ціннісні характеристики свідомості особистості (В. Сластьонін). З метою оцінювання рівнів сформованості варіативного професійного складника ЛСКК використано *акмеологічний* субкритерій. Виділено й описано рівні сформованості ЛСКК іноземних студентів-філологів: високий, середній, низький.

*Високий рівень* характеризується тим, що інофони володіють знанням лінгвосоціокультурного, лінгвоаксіологічного корпусів мовних одиниць в обсязі 80–100 % та комунікативно доцільно використовують ці одиниці у відповідному обсязі в різних видах мовленнєвої діяльності; розуміють і без помилок використовують одиниці лінгвоопераціонального корпусу, вільно орієнтуються в комунікативних ситуаціях соціокультурної сфери спілкування, самостійно й без помилок обирають мовні засобі для реалізації своїх комунікативних намірів. Розуміють і використовують слова-оператори навчальних завдань, зокрема навчальної семантизації, володіють уміннями виявлення фонетичної, лексичної, граматичної інтерференції. Студенти-іноземці, які демонструють високий рівень навченості, адекватно сприймають і використовують мовні засоби оцінної модальності, аргументують свої погляди відповідними кліше, дотримуються толерантного комунікативного стилю, розуміють засоби навчального стимулювання, володіють ними.

*На середньому рівні* сформованості ЛСКК студенти демонструють неповне знання (79–60 %) лінгвосоціокультурного, лінгвоаксіологічного корпусів мовних одиниць і володіють ними у відповідному обсязі в різних видах мовленнєвої діяльності, припускаються помилок, що не порушують комунікацію; володіють одиницями лінгвоопераціонального корпусу, допускаючи незначну кількість помилок; неточність у сприйнятті та продукуванні мовного матеріалу не порушує комунікативних намірів, не заважає сприйманню мовних одиниць різних рівнів. Допускаються комунікативно незначні помилки в розумінні та використанні слів-операторів навчальних завдань, зокрема навчальної семантизації. Середній рівень характеризується невеликою кількістю помилок у використанні мовних засобів із оцінною модальністю, частковою аргументацією власних поглядів. Інофон незначною мірою порушує толерантний комунікативний стиль, частково володіє засобами навчального стимулювання.

*Низький рівень* сформованості ЛСКК констатуємо в студентів, які знають 59–40 % лінгвосоціокультурного, лінгвоаксіологічного корпусів мовних одиниць та недостатньо володіють ними в різних видах мовленнєвої діяльності, припускаються комунікативно значущих помилок, що порушують зміст висловлювання. Наявність грубих помилок у розумінні й використанні одиниць лінгвоопераціонального корпусу, слів-операторів значно порушує навчальну семантизацію та інші форми навчально-пізнавальної діяльності. Використання засобів з оцінною модальністю також характеризується грубими помилками. Неповна й неточна аргументація власних поглядів призводить до порушення толерантного комунікативного стилю, некоректного використання засобів навчального стимулювання.

Студенти, які володіють менше ніж 40 % корпусів, належать до групи, що не здатна підтримувати інтеракцію, та припускаються комунікативного збою.

Для визначення вихідного рівня сформованості ЛСКК іноземних студентів проведено констатувальний експеримент. Матеріали експерименту розроблено згідно з сучасними вимогами до його організації та проведення (П. Гурвич, Р. Нємов, С. Шатілов, Е. Штульман). Експеримент моделював основні параметри навчального процесу. Під час проведення експерименту реалізовано такі його функції: пошукова, генеруюча, інтегрувальна, уточнювальна. Оцінювання сформованості ЛСКК здійснено з позицій двох підходів: оцінювання засвоєння навчального матеріалу, оцінювання володіння ним (Т. Балихіна, Чжао Юйцзян). Формою оцінювання обрано тести (В. Аванесов, Т. Балихіна, В. Коккота, О. Лазарева). На констатувальному етапі в експериментальному навчанні взяли участь 185 студентів філологічного та гуманітарного профілів, які закінчили підготовчий факультет або досягли рівня володіння російською мовою В1 іншим способом (курси, національні школи тощо).

Розроблений тест містив три блоки завдань, спрямованих на перевірку рівнів сформованості когнітивного, діяльнісного, особистісного складників ЛСКК. Аналіз матеріалів діагностики засвідчив, що тільки 23,1 % учасників експерименту володіють мовою на середньому рівні. Відсоток студентів, які продемонстрували високий рівень, складає лише 16,7 %, а 51,9 % студентів виконали контрольні завдання на низькому рівні. Не змогли підтримувати інтеракцію, не впорались із завданнями, виявивши комунікативний збій, 8,3 % студентів.

Із метою визначення причин низького рівня сформованості ЛСКК китайських студентів-русистів, спираючись на дослідження науковців (А. Арутюнов, М. Вятютнєв, Н. Ушакова, А. Фурман), розроблено алгоритм експертної оцінки та проаналізовано програмне й методичне забезпечення навчання іноземних студентів-філологів на підготовчих факультетах. Виявлено неповну відповідність змісту програм комунікативно-професійним потребам формування ЛСКК студентів-русистів. Експертну оцінку навчально-методичного забезпечення здійснено шляхом анкетування викладачів російської мови як іноземної. З’ясовано, що навчальні матеріали містять ситуативно-тематичний мінімум не в повному обсязі. Текстотека забезпечує реалізацію лише інваріантних завдань спілкування, не у повному обсязі містить мовні одиниці лінгвосоціокультурного, лінгвоопераціонального, лінгвоаксіологічного корпусів, а завдання для формування вмінь їхнього використання відсутні.

У третьому розділі – **«Експериментальна професійно та національно орієнтована методика формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-русистів» –** створенолінгводидактичну модель і розроблено авторську методику формування ЛСКК. Метод моделювання в методиці навчання мови викладено в працях Е. Азімова, М. Гамезо, І. Гребнєва, М. Олешкова. Проаналізовано такі компоненти моделі: мета моделювання навчального процесу, структурні складники та професійно й національно орієнтований лінгвометодичний зміст навчання, засоби організації навчальної діяльності. Виокремлено *цільовий блок* моделі – формування ЛСКК, інваріантного та варіативних професійно й національно орієнтованого компонентів когнітивного, діяльнісного, особистісного складників, що були визначені програмою мовленнєвої поведінки студентів, яка містила навчально-пізнавальну, етикетну, інструктивну, оцінювальну субпрограми. Програма мовленнєвої поведінки формує *змістовий блок* і може бути реалізована у взаємодії його складників – *методичного та лінгвістичного блоків.* Графічне зображення моделі подано на рис. 1. На основі використання загальних і часткових критеріїв добору лексичних мінімумів сформовано лінгвосоціокультурний, лінгвоопераціональний, лінгвоаксіологічний корпуси мовних одиниць; одиниці навчання – лексика і фразеологія, мовленнєві кліше, афоризми, діалогічні єдності й тексти, мовленнєві твори: діалог, полілог, монолог – зараховуємо до лінгвістичного блоку. На підставі використаних підходів, принципів і методів описано методичний блок – *фази* реалізації методики: формування аспектних навичок з урахуванням фонетичної, лексичної, граматичної китайсько-російської інтерференції, формування вмінь видів мовленнєвої діяльності з пріоритетом умінь усного мовлення; формування комунікативних умінь; схарактеризовано систему завдань і вправ, варіативні (професійно та національно орієнтовані) прийоми.

|  |  |
| --- | --- |
|  | *Рис.1.* **Професійно й національно орієнтована лінгводидактична модель формування ЛСКК китайських студентів-русистів** |

Оскільки компоненти *змістового блоку* безпосередньо пов’язані із ситуаціями й темами навчання та спілкування, виокремлено інваріантні та варіативні (професійно орієнтовані) теми, на матеріалі яких реалізовано інтенції, стратегії й тактики програми мовленнєвої поведінки: навчально-пізнавальна, етикетна, інструктивна, оцінювальна субпрограми. Побудову *методичного блоку* здійснено з урахуванням принципів професійного спрямування, національної орієнтації, свідомості, комплексності, випереджального навчання усного мовлення, наочності.

Правильне сприйняття й відтворення звуків, наголосу, інтонації, доцільне використання лексичних одиниць, граматичних форм упливає на досягнення комунікативної мети. Протягом *першої фази* аспектні навички формувались під час виконання передкомунікативних завдань і вправ: імітативних, підстановчих, трансформативних. Виконувались завдання на розвиток фонематичного слуху, оперативної пам’яті, ідентифікації понять, виокремлення та зіставлення семантичних долей мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики, системний і комплексний національно орієнтований лінгвосоціокультурний, лінгвоопераціональний, лінгвоаксіологічний коментар. Вправи та завдання, що виконувались упродовж *другої фази*, мали на меті формування вмінь видів мовленнєвої діяльності з пріоритетом умінь усного мовлення. Умовно-комунікативні вправи були спрямовані на розвиток умінь мовної догадки, імовірного прогнозування, репродуктивного підготовленого монологу й діалогу на матеріалах соціокультурного та професійного характеру. Формування ситуативно доцільних комунікативних умінь у *третій фазі* реалізації методики здійснювалось під час виконання комунікативних завдань для навчання осмислювання й інтерпретації інформації аудіотексту, продуктивного непідготовленого висловлювання та професійно орієнтованого діалогу. Фази було співвіднесено зокрема із передфільмовим, прифільмовим та післяфільмовим етапами роботи з відеоматеріалами. Усі види вправ містили матеріали, що зумовлювали специфічні труднощі для студентів-китайців.

*Контрольно-результативний блок* містив контрольні матеріали тестового характеру, аналогічні за структурою матеріалам констатувального експерименту. У *четвертій фазі* контролю та оцінки перевірено рівень сформованості когнітивного, діяльнісного, особистісного складників ЛСКК. Узагальнені результати формування ЛСКК шляхом реалізації лінгводидактичної моделі та упровадження авторської методики подано в табл. 1.

*Таблиця 1.*

**Сформованість ЛСКК**

**за результатами формувального етапу експерименту (%)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Рівні сформованості ЛСКК* | *Кількість студентів* | | *Різниця рівнів сформованості ЛСКК, %* |
| ЕГ | КГ |
| високий | **34,3** | **17,8** | **+16,5** |
| середній | **42,1** | **24,5** | **+17,6** |
| низький | **22,5** | **54,4** | **–31,9** |
| комунікативний збій | **1,1** | **3,3** | **–2,2** |
| Разом | 100 | 100 | **+17,1 / –17,05** |

Дані таблиці демонструють різницю рівнів сформованості ЛСКК у студентів експериментальної групи (ЕГ) і контрольної групи (КГ) за результатами формувального етапу експерименту, на підставі чого робимо висновок, що показники рівнів навченості студентів ЕГ в середньому на 17% є вищими.

Динаміку рівнів сформованості ЛСКК у студентів ЕГ і КГ за результатами констатувального та формувального етапів експериментального навчання представлено на рис.2.

*Рис.2.* **Рівні сформованості ЛСКК за результатами формувального етапу експерименту порівняно з результатами констатувального зрізу (%)**

Статистичну достовірність відмінності між результатами ЕГ і КГ визначено за допомогою критерію Пірсона χ2. Для відхилення гіпотези Н0 про відсутність різниці та прийняття гіпотези Н1 про статистичну достовірність різниці ми порівняли χ2емп. за Р = 0,05 і χ2 за Р = 0,01: χ2емп. > χ2 0,05 = 23,2188 > 7, 815 χ2емп. > χ2 0,01 = 23,2188 > 11, 343. Значення χ2емп. є достовірним при Р = 0,05: 23,2188 > 7, 815, і тим більше достовірним при Р = 0,01: 23,2188 > 11, 343. Аналіз отриманих у дослідженні відмінностей підтвердив гіпотезу дисертаційної роботи.

**ВИСНОВКИ**

На підставі результатів теоретичного та емпіричного аспектів дослідження зроблено такі висновки:

1. У контексті культурознавчого підходу до навчання іноземних мов важливу роль відіграє формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів-русистів. Як компонент комунікативної компетентності ЛСКК дозволяє студентам реалізувати потреби спілкування в міжкультурній комунікації, а як компонент професійної компетентності дає можливість оволодіти вміннями методичної організації спілкування в навчально-професійній та соціокультурній сферах.
2. На основі культурознавчого, соціокультурного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, особистісно та національно орієнтованого підходів у роботі теоретично обґрунтовано зміст і структуру професійно орієнтованої ЛСКК китайських студентів-русистів. ЛСКК має трикомпонентну структуру: інваріантні когнітивний, діяльнісний, особистісний складники, зміст яких визначається комунікативними потребами конкретного контингенту в соціокультурній сфері спілкування. Складники ЛСКК також містять варіативні національно та професійно-орієнтовані компоненти, що обумовлюють навчання професійного спілкування цільового контингенту дослідження.
3. Когнітивний, діяльнісний, особистісний складники ЛСКК мають дворівневу структуру: екстралінгвістичний і лінгвістичний рівні. Одиниці лінгвістичного рівня складають лінгвосоціокультурний, лінгвоопераціональний, лінгвоаксіологічний корпуси мовних одиниць. Для кожного з рівнів виокремлено інваріантні (актуальні для студентів різних спеціальностей) і варіативні (професійно та національно орієнтовані) компоненти: мовні одиниці для лінгвістичного рівня, знання та вміння для екстралінгвістичного.
4. Для виявлення сучасного стану формування ЛСКК іноземних студентів-філологів здійснено вибір критеріїв для визначення рівнів сформованості означеної компетентності. Гносеологічний критерій обрано для оцінки сформованості екстралінгвістичних знань і знань лінгвосоціокультурного, лінгвоопераціонального, лінгвоаксіологічного корпусів мовних одиниць; операціональний критерій застосовано для оцінки рівнів сформованості вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності, а також рівнів володіння корпусами мовних одиниць. Аксіологічний критерій став параметром оцінки вмінь вираження ставлення до інокультурних явищ засобами іноземної (російської) мови. Акмеологічний субкритерій слугував для оцінювання сформованості професійних компонентів усіх складників ЛСКК.
5. Описано інваріантні (для різних контингентів студентів) і варіативні (актуальні для китайських студентів-філологів) показники (високого, середнього, низького) рівнів сформованості досліджуваної компетентності. Особливості навчання мови на початковому етапі зумовили виділення додаткового рівня, на якому, у зв’язку з недостатнім рівнем сформованості складників ЛСКК відбувається комунікативний збій (порушення комунікації, недосягнення її мети). Критерії та показники сформованості ЛСКК використано для оцінки рівнів навченості іноземних студентів, які закінчили навчання на підготовчих факультетах або досягли рівня В1 володіння мовою іншим способом. Формою оцінювання було обрано тести. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що більшість студентів (51,9 %) виявила низький рівень сформованості ЛСКК. 8,3 % студентів не змогли підтримати інтеракцію, продемонстрували комунікативний збій.
6. З метою визначення причин низького рівня сформованості ЛСКК проаналізовано програмне та методичне забезпечення навчання іноземних студентів-філологів підготовчих факультетів. Ситуативні, інтенціональні, тематичні, лексичні мінімуми чинних програм і посібників, система вправ і завдань не відповідають повною мірою комунікативно-професійним завданням формування ЛСКК китайських студентів-русистів.
7. Застосування методу моделювання дозволило встановити, що професійно й національно орієнтована лінгводидактична модель формування ЛСКК містить цільовий, змістовий (лінгвістичний і методичний), а також контрольно-результативний блоки. Відповідно до актуальних підходів, принципів і методів визначено структуру та склад блоків, описано одиниці, що входять до складу лінгвістичного блоку, схарактеризовано фази формування ЛСКК, види вправ і завдань, що застосовуються в кожній фазі, варіативні професійно та національно-орієнтовані прийоми.
8. За створеною моделлю й розробленою методикою було здійснено формувальний етап експериментального навчання. Із застосуванням пропонованих критеріїв з’ясовано, що високого рівня досягли 34,3 % ЕГ і 17,8 % КГ, середнього – 42,1 % ЕГ та 24,5 % КГ, низького – 22,5 % ЕГ і 54,4 % КГ, комунікативного збою припустилися 1,1 % ЕГ і 3,3 % КГ. Рівень сформованості ЛСКК студентів ЕГ зріс і в середньому на 17 % вищий, ніж у студентів КГ. Статистичну достовірність відмінності між результатами ЕГ і КГ визначено за допомогою критерію Пірсона χ2.Значення χ2емп. є достовірним при Р = 0,05: 23,2188 > 7, 815, і тим більше достовірним при Р = 0,01: 23,2188 > 11, 343. Аналіз отриманих у дослідженні розподілень дозволяє підтвердити гіпотезу дисертаційної роботи, констатувати, що поставлені завдання виконано.
9. Дисертаційна робота не претендує на остаточне розв’язання проблеми формування лінгвосоціокультурної компетентності інофонів у процесі навчання російської мови. Однак теоретичний доробок дослідження, визначення складників ЛСКК, їхніх рівнів, інваріантних і варіативних компонентів, фаз формування компетентності дозволяє окреслити перспективні напрями подальших наукових пошуків: формування лінгвосоціокультурної компетентності іноземних студентів інших національностей і спеціальностей на різних етапах і рівнях мовної підготовки.

**Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях автора:**

**Праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації**

1. Чень Чунься. Формирование лингвоментальной модели мира иностранных студентов-филологов средствами русского языка. *Наукові записки*: [зб. наук. статей]. МОН України Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Київ, 2015. Вип. CXXIV (124). С. 201–207.
2. Чень Чунься. Коды культуры как основа формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв’зки*. Зб. наук. праць. Харків, 2016. Вип. 28. С. 126–135.
3. Чень Чунься. Когнитивная составляющая лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Наукові записки* [зб. наук. статей] МОН України. Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Київ, 2015. Вип. CXXVII (127). С. 208 – 218.
4. Чень Чунься. О формировании деятельностного компонента лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. № 3 (57). С.470–479.
5. Чень Чунься. О теоретических основах методики формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв’зки*. Харків, 2014. Вип. 25. С. 75–81.
6. Чень Чунься. О единицах формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. *Intertext / Scientific journal*. Chisinau, 2015. Nr.3/4 (35/36). P. 143–149.
7. Чень Чунься. О когнитивной базе формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-русистов. *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет.* Варшава, 2017. т. 1. С.103–113.
8. Чень Чунься. К вопросу о критериях, показателях и уровнях сформированности лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Збірник наукових праць кафедри педагогіки.* Харків, 2017. Вип. 40. С. 208–216.
9. Чень Чунься, Кошелева И.В. Фрукты, овощи, специи: учебное пособие. Харьков, 2016. 128 с.

**Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

1. Чень Чунься. Лингвистические основы и методическая стратегия формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 26–27 бер. 2015р.). Суми, 2015. Том 1. С. 304–306.
2. Чень Чунься. Инварианты и вариативы в национальных антропологических воззрениях русских и китайцев. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, НАУ, 16–17 квіт. 2015 р.). Київ, 2015. С.90–91.
3. Чень Чунься. Идеи концептологии в преподавании русского языка китайским студентам-филологам. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки*: Тези XIX Міжнародної науково-практичної конференції. (Харків, 4–5 черв. 2015 р.). Харків, 2015. С. 140–141.
4. Чень Чунься. Лингвокультурный минимум для обучения китайских студентов-филологов профессиональному общению в социокультурной сфере. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конф. (Суми, 6-7 квіт. 2016 р.). – Суми, 2016. Том 1. С. 195–197.
5. Чень Чунься. Чтение и интерпретация текстов социокультурной сферы общения. *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. (Харків, 6–7 жовт. 2016 р.). – Харків, 2016. С. 388–391.
6. Чень Чунься. Лингводидактические задачи и методические основы подготовки китайских филологов-русистов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України*: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конф. (Дніпропетровськ 31 бер. – 1 квіт. 2016 р). Дніпропетровськ, 2016. С.133–137.
7. Чень Чунься. О профессионально ориентированных лингвосоциокультурных знаниях и методических умениях китайских студентов-филологов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки*: тези XX Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 2–3 черв. 2016 р.). Харків, 2016. С. 147–148.
8. Чень Чунься. Цели и задачи формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов (на начальном этапе обучения русскому языку). *Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 2–3 жовт. 2014 р.). Харків, 2014. С. 272–276.
9. Чень Чунься. Развитие межкультурной чувствительности и сохранение национальной идентичности китайских студентов-филологов. *Проблемы и перспективы языковой подготовки иностраннных студентов*: материалы Х Междунар. научно-практич. конф. (Харьков, 1–2 окт. 2015 р.). Харьков, 2015. – С.389 – 392.

**Праці, що додатково відбивають наукові результати дисертації**

1. Чень Чунься. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. № 4 (48). С. 394–401.

**АНОТАЦІЯ**

*Чень Чунься*. Формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів у процесі навчання російської мови.

Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису. Диссертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / (015 – Професійна освіта) – Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Херсонський державний університет. Херсон, 2018.

У дисертаційній роботі теоретично обгрунтовано, розроблено й експериментально верифіковано авторську методику формування лінгвосоціокультурної компетентності іноземних студентів-філологів (ЛСКК) для рівня володіння мовою від А2 до В1.

Інваріантні когнітивний, діяльнісний і особистісний складники мають лінгвістичний та екстралінгвістичний рівні й містять варіативні професійно й національно орієнтовані компоненти. Мовні одиниці різних рівнів складають лінгвосоціокультурний, лінгвоопераціональний та лінгвоаксіологічний корпуси. Критерії (гносеологічний, операціональний, аксіологічнкий) та акмеологічний субкритерій і показники оцінювання ЛСКК використано під час констатувального етапу експерименту, що виявив реальний рівень сформованості складників ЛСКК іноземних студентів-філологів. Проаналізовано програмне й навчально-методичне забезпечення формування ЛСКК у процесі вивчення російської мови на початковому етапі, визначено причини низького рівня сформованості ЛСКК.

Описано лінгводидактичні основи створення професійно та національно орієнтованої моделі формування ЛСКК китайських студентів-русистів. У структурі моделі виокремлено цільовий*,* змістовий (лінгвістичний і методичний), контрольно-результативний блоки.Змістовий блок містить компоненти програми мовленнєвої поведінки майбутніх викладачів російської мови: навчально-пізнавальну, етикетну, інструктивну й оцінювальну субпрограми. Подано графічне зображення моделі. Система її элементів забезпечує формування лінгвістичного й екстралінгвістичного рівнів складників ЛСКК. Здійснено експериментальну перевірку лінгводидактичної моделі й авторської методики формування ЛСКК китайських студентів-русистів, результати якої підтвердили эфективність розробленої національно й професійно орієнтованої методики. Мету дисертації досягнуто, гіпотезу підтверждено.

**Ключові слова:** варіативні й інваріантні компоненти, діяльнісний складник, китайські студенти-русисти, когнітивний складник, лінгвосоціокультурна компетентність, модель, національно та професійно орієнтована методика, особистісний складник.

**АННОТАЦИЯ**

*Чень Чунься*. Формирование лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов в процессе обучения русскому языку.

Квалификационная научная работа на правах рукописи. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02. – «Теория и методика обучения (русский язык)» / (015 – Профессиональное образование) – Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина. Херсонский государственный университет. Херсон, 2018.

В диссертационной работе теоретически обоснована, разработана и экспериментально верифицирована авторская методика формирования лингвосоциокультурной компетентности (ЛСКК) иностранных студентов-филологов для уровня владения языком от А2 до В1.

Инвариантные когнитивная, деятельностная и личностная составляющие ЛСКК имеют лингвистический и экстралингвистический уровни и содержат вариативные профессионально и национально ориентированные компоненты. Языковые единицы разных уровней составляют лингвосоциокультурный, лингвооперациональный и лингвоаксиологический корпусы.

Критерии (гносеологический, операциональный, аксиологический) и акмеологический субкритерий и показатели оценивания ЛСКК использованы в ходе констатирующего этапа эксперимента, выявившего реальный уровень сформированности составляющих ЛСКК иностранных студентов-филологов. Проанализировано программное и учебно-методическое обеспечение формирования ЛСКК в процессе изучения русского языка на начальном этапе, определены причины низкого уровня сформированности ЛСКК. Используемые материалы частично обеспечивают формирование инвариантных компонентов когнитивной, деятельностной и личностной составляющих и не обеспечивают формирование вариативных (профессионально- и национально-ориентированных) компонентов.

Описаны лингвистические и дидактические основы создания профессионально и национально ориентированной модели формирования ЛСКК китайских студентов-русистов. В структуре модели выделены целевой*,* содержательный (лингвистический и методический), контрольно-результативный блоки.Содержательный блок включает компоненты программы речевого поведения будущих преподавателей русского языка: учебно-познавательную, этикетную, инструктирующую и оценивающую субпрограммы. Представлено графическое изображение модели. Система элементов модели обеспечивает формирование лингвистического и экстралингвистического уровней составляющих ЛСКК. Осуществлена экспериментальная проверка лингводидактической модели и авторской методики формирования ЛСКК китайских студентов-русистов, результаты которой подтвердили эффективность разработанной национально и профессионально ориентированной методики. Цель диссертации достигнута, гипотеза подтверждена.

**Ключевые слова:** вариативные и инвариантные компоненты, деятельностная составляющая, китайские студенты-русисты, когнитивная составляющая, лингвосоциокультурная компетентность, личностная составляющая, модель, национально ориентированная методика, профессионально ориентированная методика.

**ABSTRACT**

*Chen Chunxia*. Formation of linguo-sociocultural competence of Chinese students in the process of teaching Russian.

Qualifying scientific work as a manuscript. А thesis on the degree of Candidate of pedagogic Science on specialty 13.00.02 – «Theory and methods of teaching (Russian language)» / (015 – Professional education). – V.N. Karazin Kharkiv National University. Kherson State University. Kherson, 2018.

The thesis research covers the recent problem of creating the effective methods of linguo-sociocultural competence (LSCC) formation of Chinese students acquiring Russian language from A2 level to B1. Techniques of foreign students-phililogists’ linguo-sociocultural competence formation have been theoretically proved and experimentally verified.

Scientific novelty of the research is in the first theoretical underpinning and description of the linguistic and methodological principles of Chinese students-philologists’ professionally oriented linguo-sociocultural competence formation at the basic of teaching Russian; specification of “linguo-sociocultural competence” notion (its’ entity, meaning and structure in accordance with peculiarities of Chinese students-philologists teaching Russian); definition of criteria, indexes and formation levels of each component of Chinese students-philologists’ linguo-sociocultural competence; distinguishing of the linguistic basics for creation of essential for the LSCC cognitive, activity and personal components formation, at the basic of teaching Russian to Chinese students, linguistic units sets; development of the proprietary model and technique of knowledge and skills formation, as a part of Chinese students’ linguo-sociocultural competence, that take into consideration characteristics of the sets of different language levels’ units, and specify the linguistic and methodological conditions of teaching Russian as the foreign language; further development of the different language levels’ units, containing the national-cultural component of meaning, in the process of teaching Russian as the foreign language.

LSCC is a component of professional and communicative competence of Chinese students-specialists in Russian philology and has ternary structure: invariant cognitive, activity and personal components. Each component has linguistic and extralinguistic levels and includes variative professionally and nationally oriented components. It is determined that language units with nationally oriented component of meaning of different levels as well as speech clichés are the principles of linguo-sociocultural, linguo-operational and linguo-axiological sets’ creation.

The criteria (gnosiological, operational, axiological and acmeological subcriterion) and indexes of LSCC evaluation, process and results have been used in the ascertaining experiment, which shows the real level of cognitive, activity and personal components of LSCC of foreign students-philologists’. Analyzes of the programs, learning and teaching support materials for the LSCC formation at the beginning stage of teaching Russian defined the reasons of the poor level of LSCC formation. The materials being used for Chinese students-philologists teaching can only partially provide the formation of invariant components of cognitive, activity and personal components of LSCC and almost don’t provide the variative (professional) components formation.

Linguistic and didactic principles of creating the linguo-methodic professionally and nationally oriented model of Chinese students-specialists in Russian philology LSCC formation and the experimental control over the model have been elaborated. System of the suggested linguo-methodic model’s elements ensures the maturity of linguistic and extralinguistic levels of cognitive, activity and personal components of LSCC, that is proved by the results of teaching experiment.

The structure of the model distinguishes objective, content (linguistic and methodical), control-terminative units. Content unit includes components of verbal behavior program of students-future teachers of Russian as a foreign language, exactly: learning, etiquette, instructing and evaluating subprograms. The model is graphically represented. The experimental control over the model of Chinese students-specialists in Russian philology LSCC formation is performed. Measures of the control results confirm the effectiveness of the developed nationally and professionally oriented technique.

The thesis consists of the abstract, table of content, list of abbreviations, the main part (introduction, three sections and conclusions), 5 appendices, each section is ended with the references.

**Key words:** activity component, Chinese students-specialists in Russian philology, cognitive component, invariative and variative components, linguo-sociocultural competence, personal component, model, nationally and professionally oriented technique.