ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ
ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи

ПАНЬ ВЭЙЦЯО

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЯ

Специальность: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Романенко Надежда Михайловна

МОСКВА – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ... 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЯ ... 21

1.1. Генезис, этапы и проблемы профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в КНР ... 21

1.2. Суть и содержание понятия «педагогическое сопровождение» в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка в вузах Китая ... 36

1.3. Модель реализации педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя русского языка в вузах Китая ... 60

Выводы по Главе 1 ... 82

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЯ ... 85

2.1. Характеристика опытно-экспериментальной программы и содержание констатирующего этапа ... 85

2.2. Внедрение авторской модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая на формирующем этапе ... 108

2.3. Содержательная интерпретация эффективности внедрения авторской модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая ... 122

Выводы по Главе 2 ... 135

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ... 138

БИБЛИОГРАФИЯ ... 143

ПРИЛОЖЕНИЯ ... 166

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена изменениями «факторов геополитического и социокультурного характера, акцентированием отношений КНР и России в области международных проектов»[1], происходящих в последнее десятилетие, демонстрирующих положительные тенденции и определяющих требования кардинального изменения педагогических условий в процессе подготовки специалистов русского языка в КНР. Подготовка специалистов русского/китайского языков актуализировалась и Совместным заявлением Владимира Путина и Си Цзиньпина, сформулированным в Пекине 4 февраля 2022 года, где было сказано, что «стороны намерены активизировать работу по сопряжению планов развития Евразийского экономического союза в целях углубления практического сотрудничества между ЕАЭС и Китаем в различных областях, повысить уровень взаимосвязанности между Азиатско-Тихоокеанским и Евразийским регионами»[2]. Культурные контакты играют большую роль в деле взаимного узнавания КНР и России, нежели другие инструменты взаимодействия двух стран. Формирование единого торгово-экономического сообщества, глобальное развитие транспортных путей обусловливают значительную потребность в специалистах технического, экономического, логистического, туристического, юридического, экологического и других профилей с хорошим знанием русского языка. Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР – важный элемент диалога цивилизаций[3].

---

[1]Путин В. В. и Си Цзиньпин подписали заявление о международных отношениях. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ria.ru/20220204/zayavlenie-1771042757.html (дата обращения: 04.02.2022)

[2]Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о международных отношениях, вступающих в новую эпоху, и глобальном устойчивом развитии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: /http://www.kremlin.ru/supplement/5770 (дата обращения: 04.02.2022)

[3]Ян, Юйхэн. Сотрудничество КНР и России в сфере лингвистического образования как аспект и фактор их гуманитарного взаимодействия / Юйхэн Ян // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. – 2015. – Том 20. – № 20. – С.192-201.

По мнению Сяо Цзинъюя, необходимость решения геополитических и экономических задач обусловила в вузах КНР развитие следующих новых тенденций:

− интегративность подготовки (сочетание лингвистики с другими сферами человеческого знания: философии, психологии, истории, культурологии, журналистики и др.); как пример, можно привести обучение русистике в Нанькинском и Чжэцзянском университетах, которое осуществляется в направлениях «первая специальность + вторая специальность»; «основные курсы + вспомогательные курсы»; в связи с чем выпускники данных вузов, хорошо владеющие русским языком, очень ценятся работодателями в стране и за рубежом;

− углубление подготовки, расширение форм и масштабов международного академического сотрудничества; как пример, можно отметить, что более чем в 140 китайских вузах русский язык предстаёт основной специальностью и почти в 100 китайских вузах русский язык преподаётся как иностранный для студентов нефилологических специальностей;

− сочетание учебной подготовки и активной практики на уровне межгосударственного сотрудничества, обмена студентами. Как пример, можно указать государственные программы «Год России», «Год русского языка», «Год российского туризма», «Год молодежных обменов между Россией и Китаем», эффективно сочетающие обучение и практику и др.[4]

Социокультурный фактор актуальности исследуемой проблемы связан с расширением научных и организационно-методических контактов педагогов двух стран в рамках развития социальных, культурных, образовательных связей и решения общей проблемы повышения качества профессиональной языковой подготовки студентов в вузах.

---

[4]Сяо, Цзинъюй Специфика обучения русскому языку в КНР в начале 21 века / Цзинъюй Сяо // Филологический аспект (Электронный научный журнал). – 2017. – № 10 (30). Режим доступа : https://scipress.ru/philology/articles/spetsifiki-obucheniya-russkomu-yazyku-v-knr-v-nachale-21-veka.html (дата обращения: 03.05.2021)

В КНР отмечается недостаток собственных исследований по теоретическим вопросам преподавания русского языка, методике изучения русского как иностранного, есть проблемы с системностью и полнотой данных, необходимостью преодоления разрыва между теорией и практикой, недостаточно реализованным целеполаганием в рамках социокультурного сотрудничества, с внедрением инновационных методов расширения спектра страноведческих знаний, обогащения коммуникативной практики и т.п.

Всё это свидетельствует об актуальности темы диссертационного исследования, требующей дальнейшей разработки научно-теоретического контента, рассматривающего отдельные аспекты проблемы педагогического сопровождения профессиональной подготовки учителей русского языка в вузах Китая.

Степень разработанности проблемы. В основе исследования проблемы педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР лежат идеи российских и китайских учёных, разрабатывавших в разное время теории и концепты профессиональной педагогики и педагогической поддержки (С. Я. Батышев[5], В. И. Блинов[6], Е. В. Бондаревская[7], А. В. Баринова[8], Н. М. Борытко[9], К. Ю. Комаров[10], М. И. Махмутов[11], А. Н. Мирошниченко[12], Л. А. Метелева[13], Н. М. Романенко[14], В. Д.

[5]Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев, А. М. Новиков. – М.: ЭГВЕС, 2010. – 230 с.

[6]Блинов, В. И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов. – М.: «Перо», 2016. – 72 с.

[7]Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РПУ, 2000. – 211 с.

[8]Баринова, А. В. Коучинг социальной компетентности студентов педагогического вуза / А. В. Баринова, В. В. Ермолаев // Colloquium-journal. – 2020. – № 12-5 (64). – С. 11-13.

[9]Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н. М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

[10]Комаров, К. Ю. Методологические основы разработки инновационной модели территориального образовательного пространства / К. Ю. Комаров // Образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 37-50.

[11]Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – Казань.: «Магариф-Вакыт», 2016. – 423 с.

Шадриков[15], Ли Вэньган[16], Ло Сяося[17], Цзоу Лихуэй[18], Сунь Даньянг[19], Хуан Илинь[20] и др.). Проблемы и перспективы организации сотрудничества в области высшего профессионального образования рассматривали Фен Шисюань[21], В. Ван[22], Л. Е. Веснина[23], Л. З. Тенчурина, Хэ Хунмэй, Чан Динь Лам[24] и др. Направления и проблемные вопросы повышения качества высшего профессионального образования при обучении русскому языку в КНР представлены в работах российских (Г. Ш. Азитова[25], И. П. Егорова[26], П. А.

---

[12]Мирошниченко, А. Н. Педагогическая поддержка как составляющая социально-педагогического сопровождения курсантов / А. Н. Мирошниченко // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2021. – № 2 (8). – С. 192-197.

[13]Метелева, Л. А. Психологическая поддержка развития субъектной активности студентов в процессе обучения иностранному языку/ Л. А. Метелева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 353-356.

[14]Romanenko, N. The role of the Russian language in the professional training of specialists for the implementation of the Belt and Road Initiative / N. Romanenko, M. Qian, P. Weiqiao // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2021. – № 17. – P. 1359-1378.

[15]Шадриков, В. Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2011. – 168 с.

[16]Ли, Вэньган Профессиональная подготовка китайских студентов по русскому языку: на примере Цзилиньского института русского языка : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Ли Вэньган. – Комсомольск-на-Амуре, 2012. – 220 с.

[17]Ло, Сяося Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному: на примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая: дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ло Сяося. – Санкт-Петербург, 2006. – 250 с.

[18]Цзоу, Лихуэй Российско-китайское взаимодействие в условиях нового мирового порядка: опыт, проблемы, перспективы : дисс. … канд. полит. наук : 23.00.04 / Цзоу Лихуэй. – Владивосток, 2017. – 208 с.

[19]Сунь, Даньянг Развитие и особенности в организации и содержания подготовки учителя в Китае / Сунь Даньянг // Евразийский Союз ученых. – 2016. – № 4 (25). – С.77-79.

[20]Хуан, Илинь Исторические изменения и анализ тенденций модели педагогического образования нашей страны / Хуан Илинь. – Сычуань: СПУ, 2007. – 199 с.

[21]Фен, Шисюань Роль программы двойного дипломирования в высшем образовании (на примере России и Китая) / Б. Б. Будажапова, Фен Шисюань // Россия и Китай: проблемы стратегического взаимодействия: сборник Восточного центра. – 2015. – № 16-2. – С. 81-86.

[22]Ван, В. Российско-китайские отношения в условиях современных вызовов и угроз / В. Ван // Общество: политика, экономика, право. – 2018. – № 7 (60). – С.29-36.

[23]Веснина, Л. Е. Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект / Л. Е. Веснина // Филологический класс. – 2019. – № 1 (55). – С.83-88.

[24]Чан Динь, Лам Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решение / Динь Лам Чан // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5(1). – С. 170-173.

[25]Азитова, Г. Ш. Особенности системы образования в Китае / Г. Ш. Азитова, М. Н. Краснова // Современные проблемы науки и образования (Электронный научный журнал). – 2017. –№ 5. Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=26953 (дата обращения: 28.03.2021).

Лапин[27], О. А. Машкина[28], Ю. О. Охорзина[29] и др.) и китайских (Гао Фэнлань[30], Ли Бин[31], Лю Лиминь[32], Ма Ися[33], Шань Нина[34] и др.) учёных. Основы методики РКИ изложены в трудах В. Г. Костомарова[35], О. Д. Митрофановой[36], Е. И. Пассова[37], В. Б. Куриленко[38] и др. Теоретические положения педагогического сопровождения даны в работах таких исследователей, как Н. О. Яковлева[39], О. С. Газман[40], Н. Н. Михайлова[41], М. С. Полянский[42] и др.

---

[26]Егорова, И. П. Изучение русского языка в Китае. История, традиции и современность / И. П. Егорова, Р. И. Камалетдинов // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2015. – № 1. – С. 74-75.

[27]Лапин, П. А. Пекинская школа иностранных языков Тунвэньгуань и преподавание в ней русского языка (1862-1902) / П. А. Лапин // Восток (ORIENS). – 2018. – №5. – С.6-20.

[28]Машкина, О. А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае / О. А. Машкина // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2013. – № 3. – С.108-123.

[29]Охорзина, Ю. О. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты / Ю. О. Охорзина, И. В. Салосина, В. С. Глинкин // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 44. – С. 206-212.

[30]Гао, Фэнлань Особенности обучения русскому языку в китайских вузах / Фэнлань Гао // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 41-44.

[31]Ли, Бин. Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние / Ли Бин, О. Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – №6 (34). – С. 172-182.

[32]Лю, Лиминь Русский язык в Китае (1949-2009 гг.) / Лю Лиминь. – Шанхай: Шанхайское изд-во иностр. языков, 2011. – 210 с.

[33]Ма, Ися Становление и развитие иноязычного образования в высших учебных заведениях Китая (на примере англо- и русскоязычного образования) : дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ма Ися. – Казань, 2020. – 201 с.

[34]Шань, Нина Развитие профессиональной компетенции в условиях обучения русскому языку как иностранному студентов педагогических факультетов китайских университетов (начальный этап, факультет иностранных языков) / Нина Шань // Иностранные языки в высшей школе. – 2011. – № 2. – С. 44-46.

[35]Костомаров, В. Г. Русский язык для всех: Давайте поговорим и почитаем / В. Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990. – 324 с.

[36]Митрофанова, О. Д. Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования / О. Д. Митрофанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3 (103). – С.256-264.

[37]Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. М.: Русский язык, 2010. – 568 с.

[38]Куриленко, В. Б. Транслингвальный подход в обучении русскому языку болгарских учащихся / В. Б. Куриленко // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С.174-178.

[39]Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия. Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – С. 46-49.

[40]Газман, О. С. Концепция педагогической поддержки / О. С. Газман. М., 1995. – 320 с.

В то же время отсутствие теоретических исследований, рассматривающих проблему педагогического сопровождения профессиональной подготовки учителей русского языка в высшей школе КНР, обусловливает наличие следующих **противоречий:**

- *на социально-профессиональном уровне* – между потребностями развивающегося рынка труда в специалистах со знанием русского языка и недостаточным уровнем подготовленности студентов, будущих учителей русского языка;
- *на инновационно-методическом уровне* – между потребностью вузов КНР в методических инновациях с целью повышения качества языкового образования будущих учителей русского языка и недостаточным теоретико-прикладным обоснованием содержания и технологий педагогического обеспечения внедрения современных технологий в практику обучения;
- *на научно-технологическом уровне* – между необходимостью создания новых разработок в области преподавания русского языка, в том числе и на уровне взаимодействия с российскими коллегами, специалистами по РКИ, и отсутствием оптимальных форм педагогического взаимодействия в ситуации пандемии, снижения уровня обмена студентами и научной мобильности.

Обозначенные противоречия выявили **проблему исследования,** которая соотносится с ответом на вопрос: каковы содержание и технологии педагогического сопровождения профессиональной подготовки учителей русского в вузах КНР? В соответствии с проблемой сформулирована **тема**

---

[42]Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки / Н. Н. Михйлова, С. М. Юсфин. М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

[43]Полянский, М. С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воинской деятельности : дисс. … д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Полянский Михаил Семенович. – Санкт-Петербург, 2001. – 347 с.

исследования: «Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки учителей русского языка в вузах Китая».

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих учителей русского языка в вузах КНР.

Предмет исследования – педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР.

Цель исследования – обоснование содержания, направлений и технологий педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР.

Область исследования соответствует паспорту специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования:

- п.1.Методология исследований проблем профессионального образования, научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования.
- п.4.Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции.
- п.17. Подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Направления развития классического университетского и профильного высшего образования.
- п.18. Подготовка специалистов в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.
- п.20.Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах.

Гипотеза исследования. Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР будет результативным, если будут:

- выявлены характерные проблемы и недостатки в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка, формировании их страноведческих, языковых, методических и других компетенций;
- обоснованы сущность, компоненты и направления реализации профессионального педагогического сопровождения как фактора повышения качества профессионально-языковой подготовки студентов;
- разработана модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР и определены условия её реализации на практике;
- проведён комплексный педагогический эксперимент с целью проверки эффективности модели и разработаны соответствующие диагностические комплексы, а также критерии оценивания процесса, среды, образовательных достижений.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании решаются следующие **задачи:**

1. Определить генезис, этапы и проблемы профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в КНР.
2. Проанализировать сущность и содержание понятия «педагогическое сопровождение», выявить его компоненты с целью повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей РКИ.
3. Разработать и внедрить модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая.
4. Составить опытно-экспериментальную программу профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР и апробировать ее в практике Синьцзянского педагогического университета.

5. Выявить и обосновать условия внедрения модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в образовательную практику вузов КНР.

Методологическими основаниями исследования являются:

- положения дидактического подхода как основы образовательного процесса, представленные в трудах Ю. К. Бабанского, Е. В. Бондаревской, П. Ф. Каптерева, И. Я. Лернера, Г. П. Щедровицкого и др., которыми определялось, в целом, построение процесса педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка;
- идеи компетентностного подхода к образованию, отражённые в трудах В. И. Байденко, И. А. Зимней, В. А. Козырева, Т. А. Печенёвой, А. В. Хуторского и др.), которые соотнесены в работе с описанием языковых и профессиональных компетенций, формирование которых выступает объектом педагогического сопровождения;
- концепты системно-деятельностного подхода (Б. Г. Ананьев, Ю. А. Конаржевский А. А. Марков, Л. А. Петрушенко, Г. П. Щедровицкий и др.), обусловившие решение задач построения комплексной педагогической модели во взаимосвязи её компонентов и функций;
- идеи герменевтического подхода (Г. И. Богин, Э. Гуссерль, В. П. Литвинов, М. В. Оборин, Г. Парре, П. Рикер, Г. Г. Шпет и др.) соотносимого с решением образовательных задач студента в процессе изучения им иностранного языка, где герменевтика выступает философской наукой, которая соотносится с теорией и практикой понимания смысла текстового материала, смысла истории, культуры страны пребывания;
- кросс-культурный подход, который базируется на идеях сравнительно-исторического метода в науках об этносах и культурах (Л. Морган, Э. Б.Тайлор и др.), теориях антропологической школы США (Дж. Мёрдок,

Л. Уайт и др.), российских культурологов (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. С. Каган, С. Н. Иконникова и др.); теории и практики кросс-культурной коммуникации (О. А. Леонтович, С. П. Мясоедов, Л. Г. Почебут, Г. В. Прокопеня и др.).

В ходе исследования использованы группы **научных методов:** общетеоретические (анализ, синтез, сравнение и сопоставление, обобщение, анализ документов и литературных источников, систематизация); прогностические (моделирование и схематизация, прогнозирование оптимальных результатов деятельности, выдвижение предположений о методах и формах их обеспечения и т.п.); эмпирические (беседа, наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос, педагогический эксперимент); математических (обработка полученных данных).

Теоретическую основу исследования составили работы, в которых дано теоретическое осмысление феномена «педагогическое сопровождение» (Л. Н. Бережнова, М. Р. Битянова, О. С. Газман, Е. И. Казакова, А. В. Мудрик, В. И. Слоботчиков, Л. М. Шипицына и др.); описаны активные методы обучения (Ю. Н. Емельянов, М. Н. Кларин, В. Я. Ляудис, А. А. Палаев, А. М. Смолкин, Г. П. Щедровицкий). Немаловажное значение имели работы, посвящённые рассмотрению проблем теории и практики преподавания иностранных языков (С. И. Бернштейн, Л. Блумфилд, Е. М. Верещагин, В. А. Виноградов, В. И. Кодухов, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, Л. В. Щерба и др.); теории и методики РКИ, создания обучающих средств (А. Р. Арутюнов, В. Н. Вагнер, В. Н. Ванеева, Л. С. Журавлева, Н. А. Лобанова, Е. М. Степанова и др.); направлений формирования профессиональных компетенций у обучающихся (А. А. Андриянова, М. В. Васильева, И. А. Зимняя, В. А. Козырев, А. В. Хуторской и др.); теории развития профессионального мастерства и профессионального совершенствования педагогов В. Н. Жуклина, И. Ф. Исаев, Н. Б. Крылова, Ю. П. Поваренков, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.), с которыми связаны направления научно-методического обеспечения деятельности педагогов как субъектов,

обеспечивающих процесс сопровождения подготовки будущих учителей русского языка.

База исследования. Опытно-экспериментальная работа осуществлялось на базе Синьцзянского педагогического университета. В нем приняли участие 108 студентов факультета русского языка и 60 преподавателей. Студенты были разделены на две группы – 54 составили экспериментальную и 54 контрольную группы. Опытно-экспериментальная работа была комплексной и включала следующие констатирующий, формирующий и заключительный этапы.

Диссертационное исследование осуществлялось в три этапа:

Первый этап (2017-2018 гг.) – этап изучения существующих теоретических концепций и положений, которые соотносятся с проблемой исследования и важны для обоснования её решения. На данном этапе также осуществлялись отбор и анализ соответствующих нормативных правовых актов, научной литературы, анализ имеющихся недочётов в сложившейся системе подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая. Шло выдвижение гипотезы исследования, осуществлялся подбор критериев и показателей искомой результативности.

Второй этап **(**2018-2019 гг.) – этап осуществления проектной и опытно-экспериментальной деятельности. С ним связаны действия по определению методологических основ педагогического моделирования и собственно построения модели; разработка и реализация экспериментальной программы в практику Синьцзянского педагогического университета.

Третий этап (2020-2021 гг.) – этап подведения итогов научного исследования, обобщения его результатов; корректировка и окончательное оформление текста; представление результатов исследования; прогнозирование их внедрения в образовательную практику вузов КНР экспериментальной программы.

Научная новизна исследования состоит в том, что автором впервые***:***

- *дан комплексный анализ состояния и проблем* профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР;

исследованы и описаны в этой связи геополитический (зависимость от политических и социально-экономических отношений двух стран); культурно-образовательный (тенденции государственного обеспечения развития профессионального педагогического образования) и методический (проблемные аспекты формирования языковой и профессиональной компетенций будущих учителей русского языка в вузах) факторы;

- *выявлены во взаимосвязи компоненты целенаправленного педагогического сопровождения* профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР, выступающие как педагогическая поддержка, педагогическое содействие, тьюторство; обоснованы и описаны их содержание, направления и условия эффективной реализации;
- *разработана и экспериментально проверена модель* педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР, реализуемая на основе трёх педагогических модулей: *адаптивно-методического, профессионально-формирующего, развивающе-прогностического,* каждый из которых реализует свои функции и соотнесён с определённой системой форм и методов педагогического сопровождения;
- описана *авторская технология* создания в вузе *виртуального коворкинг-центра,* в деятельность которого включены: тематическая площадка, объединяющая методические и информационные ресурсы вузов; временные междисциплинарные экспертные группы по отдельным проблемам формирования профессионально-языковых компетенций; обмен педагогическим опытом; разработка и реализация китайскими студентами проектов виртуальных экскурсий;
- разработана система критериев оценивания эффективности педагогического сопровождения профессионально-языковой

подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР на уровне категорий «процесс-среда-субъекты».

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- в теории педагогики высшей школы расширено и уточнено понятие «педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов», выявлены и описаны его этапы и условия эффективной реализации;
- в теории преподавания русского языка как иностранного расширено и уточнено представление типичных проблем и недостатков формирования профессионально-языковых компетенций будущих учителей русского языка в вузах КНР;
- теория педагогического сопровождения обогащена описанием модели, представляющей собой комплекс автономных педагогических модулей, в каждый из которых включены описание задач, функций, специфики субъект-субъектных отношений, содержания и методических направлений реализации на практике;
- теория и методика оценивания образовательных достижений студентов в области формирования профессионально-языковых компетенций обогащена авторскими схемами: 1) взаимосвязи предмета, уровней и инструментария оценивания образовательных достижений; 2) корреляции критериев, показателей и инструментария проверки уровня готовности студентов КНР к профессиональной деятельности в области преподавания русского языка.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявленные автором типичные проблемы и недочёты формирования профессионально-языковых компетенций будущих учителей русского языка в вузах КНР могут быть применены при разработке и уточнении практикующих программ высшего образования в рамках преподавания РКИ и подготовки будущих учителей русского языка. Представленная модель педагогического сопровождения

профессиональной подготовки студентов носит универсальный характер и может быть адаптирована для применения в других вузах, осуществляющих профессиональную подготовку российских и китайских студентов с учётом потребностей рынка труда.

Разработанный автором виртуальный коворкинг-центр, представляющий собой переход от офисного пространства к свободному объединению единомышленников, рассматривает виртуальную среду как поле совместной деятельности всех заинтересованных преподавателей русского языка в КНР.

Предложенные автором методы и приёмы педагогического сопровождения, способствующих повышению качества обучения будущих учителей русского языка, могут быть использованы при разработке методических комплексов и учебников нового поколения русского языка как иностранного.

Разработанные автором критерии оценивания уровня готовности студентов КНР к профессиональной деятельности в области преподавания русского языка могут быть использованы в рамках расширения фонда оценочных средств для дисциплин педагогического профиля.

Достоверность полученных результатов исследования обеспечена методологической обоснованностью концептуальных оснований исследования; комплексным и системным подходом к организации аналитической и прогностической деятельности; применением совокупности научных методов, коррелирующих с поставленными целям и исследовательскими задачами; практической апробацией средствами опытного исследования; диагностическим инструментарием количественно-качественного анализа полученных результатов; компаративистикой начальных и итоговых результатов опытно-экспериментальной работы, а также их универсальностью в применении аналогичных исследований заявленной проблематики.

Основные положения и результаты диссертационного исследования обсуждены и одобрены на научно-практических конференциях.

Положения, выносимые на защиту.

1. **Проблемы педагогического сопровождения** в ходе обучения китайских

студентов русскому языку обусловлены:

- использованием преподавателями старых моделей обучения, нацеливающих на выполнение роли «транслятора» знаний;
- отсутствием форм и методов вовлечения китайских студентов в процесс коммуникации и обратной связи;
- разрывом сложившейся системы подготовки учителей русского языка и фактической системой языковой подготовки будущих специалистов в различных сферах (экономики, туризма, логистики и т.п.);
- применением устаревшего содержания, форм и методов развития профессионально-языковых компетенций;
- снижением роли и качества страноведческих знаний в плане отражения социокультурных реалий современной России.

2. **Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР** – это эффективный инструмент пролонгированной превентивной психолого-педагогической помощи обучающимся, особый стиль взаимодействия субъектов образовательного процесса «педагог-студент», обеспечивающий личностно-ориентированный смысл образования с опорой на лучшие гуманистические традиции языковой подготовки и принципов педагогики сотрудничества.
3. **Компоненты педагогического сопровождения**: *педагогическая поддержка* (формирование у студента веры в себя, стимулирование внутренних усилий личности, ее внутренней энергетики, формирование положительной самооценки, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, обусловливающие мотивацию к успешности, преодолению имеющихся проблем); *педагогическое содействие* (опора на гуманистическую парадигму педагогического процесса, связанного с активизацией усилий по созданию оптимальных условий обучения и развития, обеспечение участия студентов в реализации собственных потребностей с применением наиболее рациональных и активных приёмов

учебной деятельности); *педагогическое тьюторство* (умение преподавателя способствовать расширению границ осознания студентом своих возможностей и потенциала; оказание помощи в преодолении барьеров негативных установок и стереотипов; реализация принципа опоры на позитивный характер обучения с применением поддерживающего комфортного стиля общения).

4. **Модель педагогического сопровождения** профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР включает теоретико-методологический, содержательно-технологический и оценочно-результативный блоки, которые соотнесены с тремя основными педагогическими модулями (адаптивно-методическим, профессионально-формирующим, развивающе-прогностическим), каждый из которых описывает в прикладном ключе задачи, функции, содержание и условия внедрения модели в образовательную практику.

Внедрение модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в образовательную практику вузов КНР осуществляется в рамках следующих направлений: а) организационно-методического (помощь преподавателям в поиске и применении наиболее оптимальных форм, методов и приёмов педагогического сопровождения обучающихся, организации конструктивной обратной связи, педагогической рефлексии и т.п.); б) активизация профессионально-формирующей деятельности преподавателей по отношению к студентам с применением активных форм и методов педагогической поддержки, содействия и тьюторства; в) опытно-экспериментальная проверка эффективности внедряемых технологий.

5. **Виртуальный коворкинг-центр** - специфическая организационная форма научно-методической деятельности преподавателей с использованием виртуальных и сетевых тематических платформ, связывающих все возможные дидакто-методические и информационные ресурсы, коллективную деятельность по разработке и принятию эффективных решений. Основные принципы и формы коворкинг-центра носят характер

педагогической поддержки педагогам, превентивной и оперативной помощи студентам: *поддержка* в организации и разработке тематических площадок, объединяющих методические и информационные ресурсы преподавателей русского языка вузов двух стран; *ситуативные междисциплинарные экспертные группы,* осуществляющих педагогическую поддержку начинающим учителям русского языка по отдельным проблемам профессионально-языковых форм: *взаимная методическая и педагогическая поддержка* коллег в виде обмена материалами лекций, практическими занятиями, сценариями и программами дополнительных мероприятий по русскому языку (в том числе, театрализация, викторины, песенные конкурсы); разработка и реализация китайскими студентами проектов виртуальных экскурсий.

Апробация результатов исследования осуществлялась в форме участия и обсуждения содержания работы в Международных научно-практических конференциях, проходивших в Китайской Народной Республике в формате tencent (китайский интернет-холдинг) с 2020 по 2021 год: 1. «Реформа образования, основанная на фактических данных» (证据驱动的教育改革） Пекин, 14.00. 02.11.2020; 2. «Смена парадигмы в школьном обучении» （课堂教育的范式转换）. 13:50, 27.10.2021. Пекин; 3. «Актуальные вопросы и практическое исследование международной образовательной политики КНР» (国际教育政策的热点问题及实践探索). 14:30, 11.12.2021. Пекин.

Основные положения диссертационного исследования изложены в 3-х публикациях, которые размещены в изданиях, рекомендованных ВАК РФ, и 1 из которых индексируется в международной базе данных Scopus.

1. Romanenko, N. The role of the Russian language in the professional training of specialists for the implementation of the Belt and Road Initiative / N. Romanenko, M. Qian, P. Weiqiao // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2021. – № 17. – P. 1359-1378. (0,3/0,1 п.л.) (Scopus).

Статьи, рецензируемые в журналах ВАК:

1. Пань В. Образовательная политика КНР в системе подготовки будущих учителей русского языка / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 9. – С.90-95. (0,3 п.л.)
2. Пань В. История, современность и проблемные аспекты подготовки будущих учителей русского языка в КНР / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С.170-175. (0,3 п.л.)
3. Пань В. Виртуальный коворкинг-центр как средство педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С.166-170. (0,3 п.л.)

Цель, задачи, логика исследования определили структуру диссертации, которая состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

В Заключении обобщаются теоретические и практические результаты диссертационного исследования, излагаются основные выводы и указываются перспективы дальнейшего изучения проблемы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЯ

1.1. Генезис, этапы и проблемы профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в КНР

Выявление характерных проблем профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая основано на комплексном анализе теории и практики его преподавания в Китайской Народной Республике. Каждое направление было соотнесено с принципами и задачами педагогического сопровождения образовательной деятельности в вузах.

Преподавание русского языка в Китае, равно как и подготовка будущих учителей в этой сфере, имеют давнюю историю и, по мнению ряда исследователей, всегда зависело от «политического климата», являясь отражением уровня международных отношений двух стран[43]. По сути, начало изучения русского языка в Китае приходится на XVIII век и связано с открытием Первой Школы русского языка в 1708 г., согласно распоряжению императора Канси об обучении русскому языку китайских дипломатов. Далее Пекинская школа иностранных языков Тунвэньгуань смогла продолжить традиции в рамках преподавания русского языка с 1862 по 1902 год. С реализацией данной цели были приглашены преподавателя из России. Как отмечает исследователь П. А. Лапин, российское правительство, исходя из понимания значения международных связей с Китаем[44].

---

[43]Егорова, И. П. Изучение русского языка в Китае. История, традиции и современность / И. П. Егорова, Р. И. Камалетдинов // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2015. – № 1. – С. 74-75.

[44]Лапин, П. А. Пекинская школа иностранных языков Тунвэньгуань и преподавание в ней русского языка (1862-1902) / П. А. Лапин // Восток (ORIENS). – 2018. – №5. – С.6-20.

Исходя из этого, вопросами методики преподавания русского языка, разработкой учебно-методических комплексов стали активно заниматься китайские специалисты с опорой на опыт российских и западноевропейских методистов и лингвистов-русистов[45].

Вред развитию методики преподавания русского языка в Китае нанесла так называемая «культурная революция» (1966–1976 гг.), в рамках которой был провозглашён отказ от изучения и преподавания русского языка; шло разрушение, в целом, ценностей и системы образования КНР. Преподавание русского языка в средних общеобразовательных и профессиональных школах-вузах было либо исключено вообще, либо перешло в разряд факультативов[46].

Ситуация стала меняться к лучшему только, благодаря принятой в Китае «политики реформ и открытости» (1978), связанной с новым политическим курсом. Возродилось преподавание русского языка в работе новых отделений и факультетов русского языка в вузах. Вместе с тем, английский язык оставался более предпочтительным в средних общеобразовательных и профессиональных школах[47].

Характерными проблемами в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка являются следующие:

- процесс преподавания русского языка в КНР всегда зависел от «состояния политических, социально-экономических, культурно-образовательных отношений между Россией (СССР) и Китаем, так как это процессы взаимосвязанные и взаимообусловленные»[48], в связи с

[45]Лю, Лиминь Русский язык в Китае (1949-2009 гг.) / Лю Лиминь. Шанхай : Шанхайское изд-во иностр. языков, 2011. – 210 с.

[46]Пань В. История, современность и проблемные аспекты подготовки будущих учителей русского языка в КНР / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С.170-175.

[47]Новикова, А. К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности / А. К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. : Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68-75.

[48]Тенчурина, Л. З. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее / Л. З. Тенчурина, Ли Си-Мэй // Образование и наука. – 2016. – № 3 (132). – С.177-197.

чем *нельзя однозначно говорить о сложившейся в вузах КНР устойчивой системе преподавания РКИ*;

- определённая зависимость преподавания русского языка в КНР от российских (советских) научных и методических разработок преподавания РКИ *не давала развиваться собственным национальным педагогическим подходам и методике* с учётом культурных особенностей студентов КНР и их ментальности.

Взаимосвязь подготовки будущих учителей русского языка с общими тенденциями профессионального педагогического образования в КНР.

В 1932 г. правительством правящей партии Гоминьдан был принят первый закон о педагогическом образовании, в 1933 г. опубликован Устав, регламентирующий деятельность педагогических заведений, а в 1934 г. появился первый официальный стандарт учебных дисциплин, изучаемых в педагогических колледжах и вузах, которые получили правовой статус и признание специфики педагогической подготовки. Студентам педагогических вузов предлагалось бесплатное обучение, стипендия. Они подлежали единому государственному распределению в школы страны. Важным шагом для Китая в это время стало гарантирование Конституцией равных образовательных возможностей для всех обучающихся[49].

Большое значение придавалось педагогической практике, к которой предъявлялись требования тесной связи с реальной ситуацией в школах.

Идеи китайского педагога Цай Юаньпэй не утратили актуальности и на втором этапе модернизации образования КНР в конце XX в., когда руководство КНР обратилось к кардинальным организационно-управленческим реформам в высшей школе. Произошло перераспределение управленческих функций между центром и периферией, в ведение центрального правительства было включено чуть более 100 вузов, реализующих задачу подготовки элитных специалистов и

[49]Конституция Китайской Народной Республики. Пекин, 1982 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://chinalawinfo.ru/constitutional_law/constitution (дата обращения 08.08.2021).
.

инновационных проектов в науке и экономике. Примечательно, что в данный список был включен Пекинский педагогический университет.

Упор на элитарность и снижение финансирования привели к оттоку наиболее квалифицированных преподавателей из педагогических вузов в классические университеты, что стало причиной решения правительства о создании вариативных форм качественной подготовки учителей (Госсовет КНР, 2001 г.). Во многих ведущих вузах за последующее десятилетие были восстановлены или открыты педагогические институты (Нанькинский университет, Пекинский университет, университет Сунь Ятсена в Гуанчжоу, Шанхайский университет Фудань и др.).

По мнению учёных, это решение оказалось достаточно разумным и своевременным, так как оно нацеливало не на подмену модели подготовки учителей в педагогических вузах, а на оптимальное использование ресурсов всей системы высшего образования для повышения качества подготовки учителей[50]. Это подтвердили и эксперты НИИ проблем образования при Центральном Восточном педагогическом университете, сопоставив опыт профессиональной подготовки в КНР и в других странах.

Серьёзным шагом стало также унификация требований к организации и проведению профессиональной аккредитации, переподготовки и повышения квалификации педагогов; государственная поддержка при выходе на пенсию[51]. Непосредственно для подготовки будущих учителей русского языка имели значение следующие тенденции профессионального педагогического образования в КНР.

Создание КНР обусловило внимание к советской модели подготовки будущих учителей русского языка для начальной и средней школы, и с 1952 г. в программы профессионального педагогического обучения были включены

---

[50]Абрамова, Н. А. Актуальные проблемы развития КНР в процессе ее регионализации и глобализации : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. А. Абрамовой, В. С. Морозовой. – Чита : Изд-во ЗабГУ, 2015. – 237 с.

[51]Hubei Jiaoyu Chubanshe Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China), 2011. 367 p.

«предметная методика обучения», «психология» и др. В то же время в рамках так называемой «образовательной революции» в 80-е годы была значительно деформирована сложившаяся система профессионально-методической подготовки будущих учителей русского языка. Из программ многих учебных заведений были выведены «педагогика», «психология» и педагогическая практика, что существенно снизило качество профессионально-языковой подготовки.

В дальнейшем данные базовые дисциплины были восстановлены в профильном образовании. Учёными, которые внесли большой вклад в исследование, развитие и продвижение методики обучения, признаются Юй Цзыи, У Иаьинь, Шэнь Байин[52]. Однако под влиянием западных педагогических идей «методику обучения» заменили на «дидактику обучения», мотивируя целями повышения ее научно-теоретического уровня[53].

Это, на наш взгляд, нанесло вред китайской образовательной культуре, так как поставило американскую теорию обучения выше китайских традиционных воззрений на суть педагогики.

Государственный взгляд на решение проблем профессиональной подготовки, повышение её качества обусловил внимание к государственной системе профессиональной аккредитации учителей[54]. В связи с этим под профессиональной компетентностью будущего и действующего учителя русского языка стали пониматься:

- сформированная языковая компетентность, которая должна проявляться не только в умении пользоваться языковыми единицами, синтаксическими конструкциями, в целом, языком в учебных целях, но

[52]Ло, Сяося Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) / Ло Сяося // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 2. – С. 18-23.
[53]Ли, Бин Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние / Ли Бин, О. Н. Игна //Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – №6 (34). – С. 172-182.
[54]Джанг, Ксяоджинг Подготовка учителей в Китае в контексте профессиональной аккредитации / Ксяоджинг Джанг // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 75-80.

и в *умении использовать русский язык как инструмент общения и преподавания в любой реальности*;

- реализация культурологического аспекта в преподавании, соотнесённого со *знанием культуры изучаемого языка, традиций народа-носителя*;
- методическая грамотность (знание задач обучения русскому языку и умение их решать, учёт психофизиологических возрастных особенностей учащихся, уровня их развития для обеспечения индивидуального и дифференцированного подходов; умение заинтересовать предметом, сочетая теорию и практику в преподавании русского языка; мотивация к использованию в работе инноваций и передового опыта педагогической науки и практики и др.);
- владение информационно-педагогическими навыками, включающими умение пользоваться современными медиа- и информационными технологиями;
- чёткая гражданская позиция, проявляющаяся, в том числе, и в умении воспитывать и развивать гражданские и нравственные качества учащихся через преподавание дисциплины;
- коммуникативная грамотность (эмпатия, умение предупреждать и разрешать конфликты, использовать конструктивный стиль общения с учащимися и членами коллектива) и т.п.[55].

Таким образом, в рамках исследования проблем в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка на основе анализа представленного направления можно констатировать, что правительством КНР делается очень много для повышения престижа учителя русского языка в обществе, в частности разработаны серьёзные требования к его профессиональному уровню, которые

[55]Машкина, О.А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае / О.А. Машкина // Вести Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2013. – № 3 – С. 108-123.

должны являться ориентиром при организации профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузе[56].

Однако недооценка значения дисциплины «методика обучения русскому языку», замена её на теоретическую дисциплину «дидактика обучения», а также снижение роли педагогической практики, по мнению Чжоу Хунъюя, директора НИИ проблем образования «Чанцзян» (Центральный Восточный педагогический университет) и других специалистов, исследователей, выявили ряд недочётов и проблем, обусловленных:

- низким уровнем методической подготовки и оторванностью теории от практики;
- слабой сформированностью практических навыков у студентов педвузов (вся педагогическая практика, по сути, сводится к двум самостоятельно подготовленным и проведенным урокам);
- «слепым» подражанием чужого опыта и инновационных технологий других стран, игнорируя свойства национальной ментальности КНР и реальных образовательных нужд общества;
- наблюдаемым разрывом между сложившейся системой подготовки учителей русского языка в педагогическом вузе и фактическими потребностями школьного образования, о чём свидетельствуют устаревшие содержание, формы, методы преподавания, оценки достижений обучающихся и т.п.[57]

Все вышеизложенное подвело к анализу проблемных аспектов процесса формирования языковой и профессиональной компетенций будущих учителей русского языка.

Языковой и методической подготовкой обучающихся в педагогических вузах КНР рассматривали многие китайские и российские исследователи (Н. М.

---

[56]Пань В. Образовательная политика КНР в системе подготовки будущих учителей русского языка / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 9. – С.90-95.
[57]Hubei Jiaoyu Chubanshe Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China), 2011. 367 p.

Божко, Т. Ф. Волкова, Л. Я. Воронова, Ван Ешу, Ван Шичэнь, Гу Цзяци, Л. Г. Золотых, Е. В. Кожевникова, М. Л. Лаптева, Линся Мэн, М. Е. Трубчанинова, А. К. Новикова, Сию Шилинь, Цзян Ин и др.). Если обобщить сделанные ими выводы, можно отметить следующее: *существуют проблемы и недочёты в области языковой и речевой подготовки.*.

Много сложностей, возникающих в этой области, объясняются большими различиями как в языковых системах двух стран, так и в культурных кодах, концептах России и Китая[58]. Так, на фонетическом уровне проблемы русского языка обусловлены особенностями китайского языка:

Первое – характер произношения в обеих языках: в русском языке для произносимых звуков характерна смыслоразличительная функция, в китайском языке в ходе произношении слов и звуков «смыслоразличителями» выступают не только четыре тона, но и характерное придыхание, назальность дифтонгов. В связи с этим, в случае, если студенты изучают русский язык только с преподавателями-носителями китайского языка, то студенты «не слышат» правильные звуки русской речи, им сложно ее осмыслить, хотя многие обучающиеся, приехав в российский вуз, демонстрируют беглое чтение и хорошо оформленные письменные тексты[59].

Второе - известно, что в китайском языке не существует звука «Р», который в русском языке он может быть и звонким, и твердым и мягким; звук, который обозначен буквой «Т» китайские студенты произносят аналогично китайскому, но с сильным придыханием при произношении. Китайский ученый Чан Динь Лам пишет, что не меньшие трудности могут вызывать у китайских студентов отсутствие корреляции по уровню - твердый/мягкий, несовпадение

[58]Гао, Фэнлань Особенности обучения русскому языку в китайских вузах / Фэнлань Гао // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 41-44.
[59]Romanenko, N. The role of the Russian language in the professional training of specialists for the implementation of the Belt and Road Initiative / N. Romanenko, M. Qian, P. Weiqiao // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2021. – № 17. – P. 1359-1378.

сочетаний согласных с аналогичными возможными сочетаниями в русском языке[60].

Третье – в ходе овладения китайскими студентами русской языковой системой одновременно с трудностями письма возникают и фонетические трудности по причине того, что для русского языка характерен буквенный и фонетический тип письма, тогда как для китайского языка присущ – наглядно-образный, идеографический тип письма по своему естественному происхождению.

Четвертое - выговор, произношение и написание русских слов связаны с линейным характером структуры: он идет «от звукового образа к графическому, а от него – уже к значению». В китайском же языке присутствует иная структура: «иероглиф идёт от графического образа к звуковому, и потом через них – к значению».

На лексическом уровне, на первый взгляд, можно отметить меньше проблем в усвоении русского языка будущими учителями, так как китайские студенты, будучи очень упорными и нацеленными на достижения, как правило, много работают со словарями и имеют зачастую достаточно обширный запас русских лексем. Однако, как отмечают учёные, наибольшую сложность в усвоении лексики русского языка представляют фразеологизмы, идиоматические выражения, «роль которых при общении с русскими вряд ли можно переоценить»[61]. В связи с этим актуализируется задача расширения словарного запаса студентов, включающего и речевые клише, при этом важно научить их употреблять автоматически и именно в той форме, на которую ориентирует речевая ситуация.

В связи с проблемой расширения активного словаря студентов, будущих учителей русского языка, обсуждаются также трудности экстралингвистического

---

[60]Чан, Динь Лам Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решение / Динь Лам Чан // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5-1. – С. 170-173.

[61]Золотых, Л. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учебное пособие / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева, М. С. Кунусова и др. ; под общ. ред. М. Л. Лаптевой. – Астрахань: Изд. Астраханского ун-та, 2012. – 91 с.

характера. Они связаны с недостаточностью фоновых знаний об истории и культуре России, традициях (в т.ч. и конфессиональных), ментальности русского народа[62].

Любая национальная картина мира, отражённая в языке, в литературных и иных образах, предстаёт целостной картиной об окружающем мире, присущим членам данного этноса, в связи с чем её можно назвать результатом коллективного опыта нации, который связан с мифологией народа, его культурой, нравственными нормами. По мнению В. П. Завальникова, отражённая в экстралингвистических детерминантах языковой картины культура, характерная тому или иному этносу, с одной стороны, реализует адаптивную функцию, а с другой – включает в себя аксиологические доминанты, которые присущи традициям данного народа[63]. Н. Д. Арутюнова[64], М. М. Бахтин[65], Л. Витгенштейн[66] отмечают чёткую взаимосвязь речевых единиц и социокультурного знания. В этой связи К. Гирц писал, что картина мира «выступает присущей носителю данной культуры концепцией природы, себя и общества»[67].

Это порождает недопонимание, а зачастую даже отчуждение у представителей другой культуры, у носителей иной картины мира. Это можно объяснить, в том числе, и концептуальным положением «Школы семиотики»,

---

[62]Дубкова О. В. Лингвокультурология как важнейшая часть языковой подготовки русистов в Китае. В сборнике: Актуальные вопросы образования. Современные тенденции формирования образовательной среды технологического университета. Сб. статей Международной научно-методической конференции. – Сибирская государственная геодезическая академия. – 2014. – С. 224-227.

[63]Завальников, В. П. К вопросу об экстралингвистических детерминантах языковой картины мира: обобщение известного / В. П. Завальников // Язык. Человек. Картина мира: мат-лы Всерос. науч. конф.; редкол. Одинцова М.П. (отв. ред.) и др. – Ч. 1. – Омск, 2000. – С. 4-7.

[64]Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – Ч. I -XV. – 896 с.

[65]Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

[66]Витгенштейн, Л. Избранные работы: перевод с нем. и англ. В. Руднева./Л. Витгенштейн. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 440 с.

[67]Geertz, C. Available Light: Anthropologcal Reflections on Philosophical Topics. – Princeton : Princeton University Press, 2000. – 271 p.

базирующимся на теории познания И. Канта[68], развитом Ю. М. Лотманом[69], который утверждал, что коммуникация есть производство и обмен смысловыми значениями. В связи с этим, объяснимо появляются затруднения при понимании студентами, изучающими русский язык, различного рода информации исторического, конфессионального и художественного значения (например, при восприятии фольклорных словесных образов: «Жар-птица», «Царь-колокол», «Иван-царевич» и др.).

На уровне грамматики у студентов, изучающих русский язык и готовящих себя к профессии учителя, отмечается двойственная картина. Как подчёркивает ряд исследователей, студенты могут хорошо знать правила грамматики русского языка, но не могут свободно общаться с носителями русского языка[70]. Отмечаются попытки китайских студентов строить фразы так, как в китайском языке, то есть студент сначала мысленно формирует предложение на родном языке, а потом пытается его «перевести» в предложение на русском языке. Получается, что студенты пытаются заменить правила русской грамматики китайскими, что обусловливает отрицательный перенос и затрудняет понимание и продуцирование суждений.

Ещё один аспект, обусловливающий сложности обучения грамматике русского языка связан с отсутствием в китайском языке морфологических изменений, с отсутствием в китайском языке таких типов связи, как согласование и управление в русском языке, возникают большие затруднения при чтении текста и восприятии информации.

---

[68]Кант, И. Критика чистого разума: пер. с нем./ И. Кант. – М. : Эксмо, 2007. – 1120 с.

[69]Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман; сост. Р.Г. Григорьева; пред. С.М. Даниэля. – СПб.: Академический проект, 2002. – 544 с.

[70]Ван, Гохун О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному / Гохун Ван // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 24-28.

Как отмечают исследователи[71], на морфологическом уровне китайскому языку также не присуща изменяемость слов, и китайские студенты затрудняются с употреблением морфологических форм почти всех знаменательных русских слов. Учет данных факторов является обязательным условием повышения качества подготовки будущих учителей русского языка и выявления проблем в области методики обучения будущих учителей русского языка в вузах КНР.

Одним из отягчающих аспектов рассматриваемой проблемы является отмеченный в последние годы в КНР факт увеличения набора студентов в университеты. На педагогические факультеты стали попадать не профессионально ориентированные студенты, а мотивированные родителями просто на получение высшего образования. Это обусловило неоднородность (по уровню исходной языковой подготовки) студентов и определённые трудности при их обучении. В методическом плане это ставит задачи не только и не столько усовершенствовать имеющиеся навыки, сколько повысить уровень владения языком, привить интерес языку как к части русской культуры и нацелить на достижение профессиональной успешности в этом плане[72]. Если же в этой связи не разрабатывать новые модели обучения, то достижение цели подготовки высококвалифицированных учителей русского языка станет просто невозможным.

Ещё одна проблема связана с ментальным характером китайских студентов, проявляющимся в субъект-субъектных образовательных отношениях.

Глубочайшее уважение к преподавателю (как и вообще к старшим) приводит даже к появлению чувства страха перед преподавателем. В Китае употребительно выражение 师道尊严, которое означает абсолютный, не подвергаемый сомнению, авторитет Учителя, даже слепое преклонение. Отчасти

---

[71]Лю, Лимин Обучение русскому языку в Китае: наследие и развитие / Лимин Лю // Русский язык в Китае. – 2017. – № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://m.ccutu.com/50623.html (дата обращения: 26.12.2020).

[72]Лапин, П. А. Преподавание русского языка в вузах Китая на современном этапе: теоретико-прикладной аспект / П. А. Лапин // Актуальные проблемы современности : материалы науч. конф., 10 октября 2012 г. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2013. – С. 135-142.

это связано с традициями буддизма в китайской культуре, с семейным воспитанием, традициями и правилами, а также с национальным пониманием выражения уважения по отношению к человеку старшего по возрасту и стоящему на более высокой иерархической ступени.

Поэтому, как правило, на занятиях преобладает монологичность преподавания, и роль преподавателя заключается в объяснении, транслировании теории, а студенты должны слушать, записывать и т.п. Природная робость китайских студентов при общении с преподавателем мешает и задавать вопросы. Получается, что студенты практически не вовлекаются в процесс коммуникации, обратной связи с преподавателем, не задают вопросы, нет обсуждения проблемных вопросов в интерактивном режиме и т.п. Следовательно не используется ещё один важный канал для развития русской речи, и «такой

традиционный метод не может повысить интерес студентов к изучению русского языка, иногда даже вызывая их неудовлетворение» [73].

Дело в том, что в китайской методической парадигме не придаётся значения понятию «коммуникативная компетенция», а в российской образовательной теории и практике, особенно при организации изучения иностранного языка, она методически закреплена. Это объясняется, к примеру, выявленными М. С. Каганом, целями субъектов коммуникации (в том числе, и иноязычной), которые, на взгляд учёного, соотносятся:

- со стремлением реципиента добиться от коммуниканта каких-либо понимаемых им смыслов;
- со стремлением коммуниканта транслировать какие-либо смыслы реципиенту;
- со взаимной заинтересованностью коммуниканта и реципиента во взаимодействии для обмена какими-либо смыслами»[74].

[73]Мэн, Линся Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) / Л. Мэн // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2016. – № 7 (172). – С.70-75.

Методически закреплённая в российском образовательном пространстве идея преподавания иностранного языка на коммуникативной основе, соотносится с совокупностью применяемых на занятиях продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности: с письмом, говорением, аудированием, чтением, и признаётся основным результатом обучения иностранному языку. Лексико-грамматические знания и умения (языковая компетенция) является своего рода инструментальной основой, обеспечивающей правильность коммуникации. Коммуникативный подход определяет также отбор методов и приёмов, стиль взаимодействия преподавателя и студентов и т.п.

В то же время такой коммуникативный подход к обучению иностранным языкам, повсеместно реализуемый в российских университетах, практически не применяется в Китае.

Таким образом, в целом, предпринятый анализ сути и содержания проблем и типичных недочётов в преподавании РКИ и подготовке будущих учителей русского языка в вузах Китая позволяет резюмировать следующее:

1. Исходя из того факта, что до конца XIX в. в системе китайского высшего образования профессиональная подготовка еще не была институционализирована, традиции педагогического образования в КНР относительно новы, неустойчивы, наблюдается определённая зависимость как от российских методических разработок преподавания РКИ, так и от западных тенденций в области дидактики; недостаточно активно при этом развиваются собственные национальные педагогические подходы и технологии в рамках китайского традиционализма и культуры.
2. Большой вред системе подготовки будущих учителей русского языка в КНР нанесло исключение из программ таких дисциплин как «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания русского языка», что способствовало отрыву от педагогической практики, нужд школ, значительному снижению качества профессиональной подготовки.

---

[74]Каган, М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

Недооценка значения дисциплины «методика обучения русскому языку», замена её на теоретическую дисциплину «дидактика обучения», а также снижение роли педагогической практики не позволяют говорить о востребованной школьной практикой методической грамотности будущих учителей русского языка, отсутствуют знания задач обучения русскому языку и умение их решать, умение заинтересовать предметом, сочетая теорию и практику и мотивацию к использованию в работе инноваций и передового опыта педагогической науки и практики.

3. Характерные проблемы и недочёты в области языковой и речевой подготовки будущих учителей русского языка объясняются различиями как в языковых системах двух стран, так и в культурных кодах; в частности, на фонетическом уровне, особенностями произношения – если в русском языке звукам присуща смыслоразличительная функция, то в китайском языке при произношении слов и звуков «смыслоразличителями» выступают не только 4 тона, но и придыхание, а также и назальность дифтонгов (в китайском языке нет вообще звука, который в русском языке обозначается буквой «Р»; звук, обозначаемый буквой «Т» китайские студенты произносят аналогично китайскому, то есть с сильным придыханием при произношении; в китайском языке отсутствует понятие ударности/безударности и т.д. Фонетические трудности идут параллельно с трудностями письма, исходя из того, что русскому языку присущ фонетический и буквенный тип письма, а китайскому − идеографический, наглядно-образный по своей природе.
4. Характерной проблемой слабой профессиональной подготовки является традиционное отсутствие форм и методов вовлечения китайских студентов в процесс коммуникации и обратной связи, а также снижением роли и качества страноведческих знаний в плане отражения социокультурных реалий современной России.
5. Правительством КНР уделяется много внимания престижу и статусу школьных учителей, внедрена также система их профессиональной

аккредитации, где под профессиональной компетентностью учителя русского языка, в первую очередь, понимается «языковая и речевая компетентность», однако исследователями отмечаются проблемы в области языковой и речевой подготовки будущих учителей русского языка: студенты могут хорошо знать правила грамматики, бегло пишут тексты, но зачастую слабо читают и «не слышат» русскую речь, не способны её осмыслить, имеют слабый запас активной лексики, не прослеживается взаимосвязь речевых единиц и социокультурного знания.

Всё вышеизложенное свидетельствует о необходимости и важности изменения педагогических подходов к формированию профессиональной подготовке, развитию языковой и методической компетенций у будущих учителей русского языка, в том числе, выбора оптимальных форм и методов работы, педагогического стиля общения, ориентированных на изучение и преподавание русского языка, а именно, широкого внедрения педагогического, системного инструментария – педагогического сопровождения, суть и содержание которого будет изложены в следующем параграфе.

1.2. Суть и содержание понятия «педагогическое сопровождение» в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка в вузах Китая

В различные периоды педагогической и методической науки понятие «педагогическое сопровождение» трактовалось и осуществлялось в ходе практики по-разному. Научное осмысление термина «сопровождение» позволяет констатировать, что оно чаще всего связывалось исследователями с аспектами психологической, социально-управленческой и образовательной деятельности для людей, впервые приступивших к педагогической работе, либо имеющих

проблемы со здоровьем и т.п. (см., например, Д. С. Занин, А. И. Копытин, О. П. Мариненко, Е. И. Снопкова , О. Д. Перфильева, С. В. Филиппова и др.)[75].

В западной литературе понятие «педагогическое сопровождение» используется в педагогической среде с 90-х гг. XX века и чаще всего представлено в связи с описанием психолого-педагогических практик, ориентированных на развитие личности, её субъектности. Как правило, понятие «сопровождение» сегодня трактуется как *коучинг, фасилитация, тьюторство и т.п.*[76]

С целью выйти на авторское уточнение и понимание понятия «педагогическое сопровождение», попытаемся проанализировать общее и различное в родственных терминах: коучинг, фасилитация, тьюторство, педагогическое сопровождение.

Один из авторов теории коучинга (coaching с англ. - «тренировка»), возглавивший лондонскую одноименную школу, М. Дауни называл коучинг «искусством способствовать интенсификации деятельности человека через развитие «каждого и другого»[77]. Предназначение коуча, по мнению исследователя, заключается именно *в сопровождении,* своего рода помощи в активизации способностей личности к обучению, к овладению определённой технологией, новыми методами действия и т.п. Сам коуч, как наставник, при этом сочетает в себе качества и характеристики педагога, психолога, тренера, консультанта.

Интересно мнение руководителя Международной Федерации коучинга в России С. Чумаковой, которая так определяет цели коучинга:

1. «склонение» личности (стимулирование) к самообучению и саморазвитию;

---

[75]Занин, Д. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности специалистов на предприятиях : на примере предприятий малого и среднего бизнеса : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Занин Дмитрий Сергеевич. – Уфа, 2013. – 230 с.

[76]Allison, W. (1998). Science Teaching and the Tutorial. Oxford Magazine. No. 1 (56). Pp. 3-8.

[77]Дауни, М. Эффективный коучинг: уроки тренера коучей: пер. с англ. / М. Дауни. – М.: ООО Издательство «Добрая книга», 2005. – 288 с.

2. раскрытие «спящего потенциала» личности[78].

Именно о таком раскрытии спящего потенциала, на наш взгляд, писал известный психолог Д. А. Леонтьев, утверждая, что это «есть развитие и разворачивание того, что потенциально в личности содержится»[79].

Технологии коучинга нацеливают каждого индивида на то, чтобы чувствовать и понимать процессы, которые происходят в группе, осознавать и активизировать собственную роль, более полно реализуя собственные возможности в данном процессе. К этим процессам относятся и развитие навыков разрешения конфликтных ситуаций, и овладение опытом конструктивного общения, и разработка этапов планирования собственной деятельности. Учёными-исследователями коучинг понимается как интегративное триединство: *процесс* (формирование и развитие личности через содействие и поддержку), *личность* (потенциал, качества, компетенции, характеристики), *управление* (стратегия помощи и развития)[80]. В связи с этим возможно применения коучинга и в качестве образовательно-развивающей технологии (или метода и способа воздействия на личность и коллектив) в целях максимального раскрытия внутреннего потенциала каждого, актуализации личностных качеств и характеристик, значимых для достижения педагогических целей.

Таким образом, можно констатировать, что *понятия педагогического сопровождения образовательного процесса и коучинга сближаются* ***в понимании преподавателем своей особой роли*:**

- в добывании знаний студентом, а не в простой их трансляции;
- в помощи студенту при актуализации им собственных знаний, развитии собственной эффективности (на уровне понимания своих возможностей), и зачастую с выходом за рамки привычных схем и стереотипов.

---

[78] Чумакова, С. Коучинг лидерства. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.coacha.ru (дата обращения: 13.10.2021)

[79] Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.

[80] Баринова, А. В. Коучинг социальной компетентности студентов педагогического вуза / А. В. Баринова, В. В. Ермолаев // Colloquium-journal. – 2020. – № 12-5 (64). – С. 11-13.

В связи с этим в *Приложении 1* представлены вопросы, которые могут быть использованы преподавателем (как коучем) на уровне педагогического сопровождения образовательного процесса студентов, будущих учителей русского языка.

Есть также точки соприкосновения и сближения педагогического сопровождения и фасилитации.

Согласно идеям Г. В. Акопова, минимальной единицей коммуникации, взаимодействия является *контакт*. Все уровни контакта включают:

- психологическую составляющую, соотнесённую с мотивацией и установками личности;
- информационную составляющую (передача и восприятие определённой информации);
- смысловой аспект общения, связанный с пониманием ситуативности поведения, с эмоциями, определёнными личностными смыслами;
- рефлексивную компоненту, предполагающую организацию вдумчивого анализа собственного поведения при общении и взаимодействии.

Педагогическая деятельность базируется на ситуациях постоянного контакта, общения, взаимодействия. Педагогическое сопровождение образовательного процесса при этом − это определённое мастерство педагога, включающее его способность к эмпатии, адекватной оценке потенциальных ресурсов личности студента, а также суггестивность, или способность воздействовать на эмоциональный аспект личности обучаемого; рефлексивность в плане поддержки студента и т.п.

Фасилитация (от англ. *facilitate* – помогать, направлять, облегчать) соответственно в полной мере обеспечивает реализацию данных способностей, так как предполагает «применение умений позитивно влиять на учащегося со стороны педагога»[81].

---

[81]Саволайнен, Г. С. Социокультурное взаимодействие в педагогическом процессе: сущность, основные подходы, технологии подготовки и мониторинга. Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – 152 с.

Как отмечают исследователи, в контексте реализации фасилитативного стиля педагог «не стремится переделать обучающегося, подогнать под изначально заданный образец», а помогает ему путем «саморазвития стать самим собой»[82]. По мнению В. А. Петровского, основные стратегии фасилитарского стиля соотносятся с правилом «трех П» – пониманием, принятием и признанием[83].

В связи с этим, на наш взгляд, в рамках рассматриваемой проблемы фасилитативный стиль педагога обеспечивает:

1. принятие *личности* студента; позитивное отношение к его вопросам, пытливости и критичности ума, желанию иметь и обосновать свою точку зрения, а в случае её недостоверности − коррекция в виде диалога со стороны преподавателя с большой долей уважения к ученику;
2. стремление педагога не навязывать и не подсказывать решение, а «подводить» к нему студента, создавая условия (в том числе и на уровне проблемно-эвристического диалога);
3. педагогическая перцептивность – понимание внутреннего состояния студента; умение его активно слушать и слышать, понимать его мотивацию, направленность интересов и т.п.

Фасилитативный стиль педагога представляет собой и феномен рефлексивного управления со стороны педагога – «поддерживание» ситуации самоопределения на занятии, самостоятельного мышления студента, реализацию конструктивной обратной связи в рамках обсуждения тех или иных ситуаций,

---

[82]Шушерина, О. А. Фасилитаторский стиль педагога профессионального обучения: содержание и организационно-педагогические условия его становления / О. А. Шушерина, Е. В. Грицкевич // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 50-62.

[83]Петровский, В. А. К психологии активной личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 6-14.

упражнений, проблем; демонстрацию при этом доброжелательности, открытости, способности моделировать наиболее оптимальные педагогические ситуации[84].

В связи с этим на формирующем этапе эксперимента *нами был разработан и проведён тренинг фасилитативного стиля педагогической коммуникации* (*Приложение 2)*.

Большое значение в понимании сути педагогического сопровождения педагогического процесса профессиональной подготовки будущих учителей в вузах КНР, на наш взгляд, играет феномен *тьюторства.*

Понятие тьюторства появилось в зарубежной науке прошлого века и связывалось вначале с именами Г. Гиббса и Н. Дербриджа[85]. По мнению данных исследователей, положительные качества тьюторов (если их рассматривать в самом общем виде) включают отличное знание своего предмета, владение навыками диалогового преподавания, хорошими коммуникативными, психологическими и организаторскими компетенциями, а также педагогическую гибкость, терпение, способность конструктивно мотивировать студентов и т.п.. Как правило, в педагогике тьюторство понимается как форма реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению, создание условий развития обучающегося на основе учёта его особенностей и его запросов, то есть по сути речь идёт о содействии в создании и сопровождении реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Как читают исследователи Г. И. Иванова и Н. Н. Ширкова, тьюторство как вид педагогического сопровождения считается наиболее оптимальным[86].

---

[84]Адамьянц, Т. З. Уровень развития коммуникативных навыков как индикатор в процессах самоопределения и самоорганизации личности / Т. З. Адамьянц // Мир психологии. – 2010. – №3. – С. 253-261.

[85]Gibbs G., Durbridge N., Gibbs G. (1976). Characteristics of Open University tutors. Teaching at a Distance. No.7. Pp. 7-22.

[86]Иванова, Г. И. Тьюторство как система поддержки иностранных студентов в процессе социокультурной адаптации / Г. И. Иванова, Н. Н Ширкова // Человеческий капитал. – 2017. – № 11 (107). – С.61-65.

В России понятие тьюторства активно анализируется в педагогических работах Е. А. Андреевой[87], Н. Г. Пигаревой[88], Н. Е. Ерофеевой[89] и др. В их работах суть деятельности педагога-тьютора соотнесена с повышением эффективности учебной деятельности в неоднородной образовательной среде. Интересно мнение Н. Е. Ерофеевой, Г. А. Мелекесовой, И. В. Чиковой, которые трактуют тьюторство как деятельность педагога, обеспечивающую развитие студента, согласно его возможностям и индивидуальным запросам.

Тьюторство развивает функциональную грамотность будущих специалистов, включающую определённую совокупность языковых и методических знаний, умений; актуализирует специальные способности обучаемых (аналитические, организационные, рефлексивные, коммуникативные и т. д.); развивает представление о способности студента быть не только объектом, но субъектом учебной деятельности; способствует овладению универсальными учебными действиями; обусловливает превращение заданных профессиональных требований к учителю русского языка из целей обучения в мотив личностно-профессиональной успешности.

Обобщая сказанное, следует отметить, что понятие «педагогическое сопровождение» считается достаточно молодым в педагогической теории и практике. Исследователи, занимающиеся проблемой сопровождения в области педагогики, как правило, рассматривают его с позиций образовательного процесса, метода и системы профессиональной деятельности педагогов. В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дано следующее определение: «сопровождать – следовать вместе, совместно с кем-нибудь, находясь рядом, ведя

---

[87]Андреева, Е. А. Внедрение тьюторских моделей обучения как одно из условий реализации индивидуализации при модернизации российского образования. / Е. А. Андреева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 1 (4). – С.14-17.

[88]Пигарева, Н. Г. Условия формирования тьюторской позиции в контексте личностно-профессионального развития педагога / Н. Г. Пигарева // Перспективы науки. – 2017. – №8 (95). – С. 76-83.

[89]Ерофеева, Н. Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесова, И. В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 7. (182). – С. 98-104.

куда-нибудь или следуя за кем-нибудь»[90]. В более новой версии словаря русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой к толкованию понятия «сопровождать» добавлено также «сопутствовать, содействовать чему-либо»[91].

В российской педагогической теории понятие «сопровождение» связывают, в первую очередь, с трудами профессора Е. И. Казаковой, в которых обосновывалась необходимость сопровождения самоопределения и саморазвития личности[92].

Идея педагогического сопровождения обусловлена утверждением в российской педагогике гуманистической концепции образования; признанием развития личности как части самоценности и субъектности образования, актуальными аспектами личностно-ориентированного подхода к обучению. В этой связи, к примеру, В. А. Сластенин называет педагогическое сопровождение «процессом личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности учащегося в проблемной ситуации»[93]. Н. М. Борытко связывает педагогическое сопровождение с особым взаимодействием педагогов и студентов, которое позволяет разрешать возникающие проблемы обучения и развития[94].

По мнению Л. Г. Тариты, процесс педагогического сопровождения предполагает помощь в развитии обучающегося, как своего рода альтернатива традиционной педагогической стратегии «направляемого» (и даже «насаждаемого») пути развития[95]. Согласимся с утверждением С. А. Усковой в том, что «сопровождение коррелируется с понятием помощь в развитии и адаптации личности и актуализируется при возникновении проблем личностного,

---

[90]Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1981. – 666 с.

[91]Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

[92]Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб. : БукИздат, 1995.- 186 с.

[93]Сластенин, В. А.Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

[94]Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2001. – 160 с.

[95]Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Тарита Любовь Григоревна Тарита. – СПб., 2000. – 21 с.

социокультурного, коммуникативного и образовательного характера»[96]. Эта же мысль звучит в работе Н. А. Туровец, где педагогическое сопровождение как особая педагогическая деятельность, направлена на предотвращение проблем и трудностей[97].

Анализ научных источников последних десятилетий (И. М. Бойко, Е. С. Бычкова, Ю. О. Галущинская, И. И. Гоголева, Ю. Н. Рюмина, Т. В. Солодовникова и др.)[98] показал, что педагогическое сопровождение соотносится с реализацией следующих *методических принципов*:

- взаимосвязи теории и практики, социокультурных и практических концептов;
- включения в арсенал образовательной деятельности методов обучения творческого и проблемного характера;
- формирования целостного облика будущего специалиста;
- корректного педагогического воздействия на личность, стимулирования к самовоспитанию и саморазвитию и др.

Сегодня понятие «педагогическое сопровождение» связывается не только с непосредственной деятельностью педагога, но и с функционалом отдельных специалистов: коуча, валеолога, психолога, тьютора, методиста и т.п. Получается, что педагог, осуществляющий сопровождение профессиональной и языковой подготовки учителей русского языка в вузах КНР, должен в какой-то мере совмещать и реализовывать качества и направления деятельности всех отмеченных специалистов.

---

[96]Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование / С. А. Ускова // Человек и образование (Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО.) – 2013. – № 2 (35). – С.84-88.

[97]Туровец, Н. А. Педагогическое сопровождение и поддержка: сущность и соотношение понятий / Н. А. Туровец // Современные технологии и инновации в педагогической системе образования: сб. научн. трудов по мат-лам I Межд. научно-практич. конф. (Нижний Новгород, 25 января 2016 года); ред.Н .А. Краснова, Т.Н. Плесканюк.- Нижний Новгород: Изд. ИП Красновой Н. А., 2016.-С. 8-14 /https://elibrary.ru/item.asp?id=25354371

[98]Бойко, И. М. Психолого-педагогическое сопровождение жизнеспособности профессионала / И. М. Бойко, С. В. Котовская // Бюллетень Северного государственного медицинского университета. – 2017. – № 2 (39). – С. 21-23.

Особо, на наш взгляд, в рамках выявления специфики педагогического сопровождения следует сказать о комплексном характере решаемых непосредственно преподавателями вуза задач. Их решение направлено на помощь в преодолении у студентов психологических барьеров, порождающих учебные трудности, на реализацию позитивного стиля взаимодействия, создание развивающей образовательной среды в вузе, на проектирование образовательных стратегий, в том числе, индивидуальных образовательных траекторий студентов в рамках самостоятельно работы.

В целом, анализ толкований рассматриваемого понятия позволяет в рамках решения поставленных задач исследования *дать авторское определение педагогического сопровождения.*

На наш взгляд, педагогическое сопровождение - это одновременно и комплекс *пошаговых действий педагога,* и *характерный стиль взаимных действий* «педагог-студент», реализующие:

1. личностную ориентацию на развитие личности с учетом ее особенностей и образовательных потребностей;
2. гуманистический характер педагогики сотрудничества через уважение к личности студента, доверие к нему и воспитание у него ответственности за свой выбор;
3. упреждение проблем в профессиональной подготовке учителей русского языка, предварительно определив образовательные риски, обсуждая с ними различные варианты решения возникающих вопросов;
4. соотношение, взаимосвязь и взаимообусловленность с терминами - «поддержка», «содействие», «тьюторство».

Предпринятый анализ сущности и компонентов педагогического сопровождения, а также содержание авторского определения данного педагогического феномена позволяют наглядно описать и обосновать содержательное наполнение педагогического сопровождения и его компонентный состав, представив их в виде следующей схемы (Рис.1).

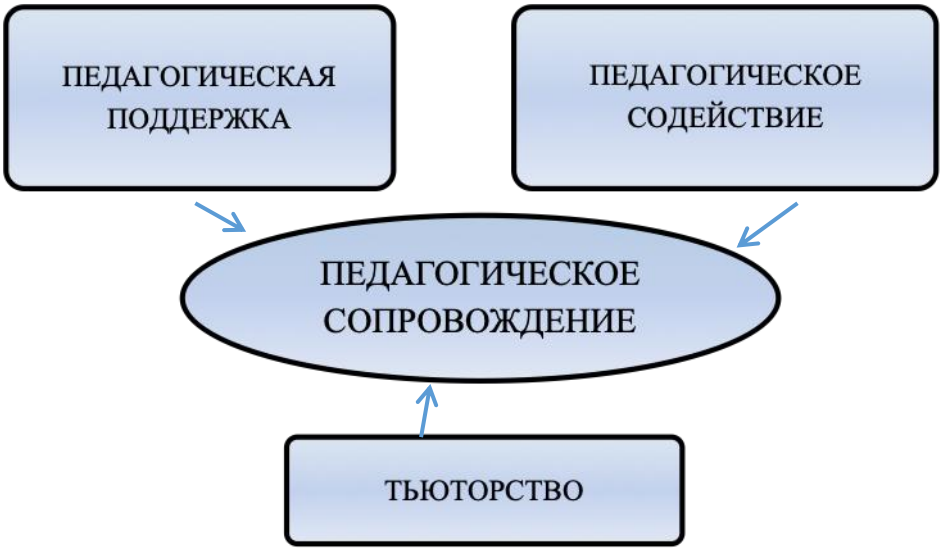


Рис. 1. **Компоненты педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя русского языка в вузах Китая**

Первый компонент педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя русского языка в вузах Китая предстаёт как «педагогическая поддержка». По мнению ряда исследователей (О. С. Газман, Э. В. Зауторова, В. В. Ковров, И. А. Колесникова, А. Н. Мирошниченко, В. А. Сластенин и др.)[99], понятие «педагогическая поддержка» соотносится с признанием значения позитивных субъект-субъектных отношений на оси «педагог-студент». Большое значение имеет направленность действий преподавателя на поддержку у человека веры в себя, на формирование положительной самооценки, на реализацию принципов дифференцированного подхода, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, которые обусловливают мотивацию к успешности, преодолению имеющихся проблем и т.п. у обучающихся.

Исследователи подчёркивают важность таких личных качеств и умений педагога, как эмпатия, умение адекватно оценить ресурсы личности, суггестивность (или способность воздействовать на эмоциональный фон обучения

[99]Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / О. С. Газман. – М.: Просвещение, 1996. – 165 с.

и взаимодействия); умение организовать обратную связь, рефлексивность[100]. По мнению В. Н. Димитриевой, «рефлексия – источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления, а цели рефлексии – вспомнить, выявить и, главное, осознать основные компоненты и смысл предлагаемой деятельности»[101]. Смена принципов и методов обучения, реализация поддерживающего стиля общения педагогом помогают снять также усталость и учебное напряжение у студентов, обусловленного, в том числе, состоянием стресса, потерей аппетита, усталостью, вялостью, бессонницей.

При этом важно отметить, что реализация педагогической поддержки находится в контексте идей педагогики сотрудничества и помогает понять востребованность у преподавателей собственного комплекса «коммуникативных качеств сотрудничества» (Н. Ф. Бачманова, И. А. Поздняков, Н. А. Стафурина[102]). Этот коммуникативный комплекс соотносится:

1. с грамотной перцепцией (восприятием);
2. с понимания личностных особенностей обучаемых;
3. с гуманистической направленностью образовательного общения;
4. со способностью преподавателя проявлять сопереживание, интерес к проблемам студента, умение его слушать и слышать и т.п.

---

[100]Жуковская, М. Э. Опыт вузов по психолого-педагогической поддержке студентов в их социализации (аналитический обзор) / М. Э. Жуковская // Компетентностно-ориентированная программа воспитательной деятельности в вузе: опыт разработки :учебно-методич. пособие. – М.: Изд. Нац..исслед. технологич. ун-та МИСиС, 2014. – С. 85-106.

[98]Димитриева, В. Н. Рефлексия как фактор становления ценностного потенциала личности в образовательном процессе: теоретико-методологические основания / В. Н. Димитриева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С.152-159.

[99]Бачманова, Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Наука, 1985. – 121 с.

[100]Andrade M. S. (2017). Institutional Policies and Practices for Admitting, Assessing, and Tracking International Students. Journal of international students. Vol. 7. No 1. Pp. 1-6.

Подчеркнём, что идея поддержки студента рассматривается также в зарубежной научной литературе, в которой используется специальное понятие «tracking», трактуемое как отслеживание трудностей, проблем, наблюдение, поддержка успехов студентов и т.п.[103] В связи с этим преподавателем реализуется фасилитарный стиль взаимодействия. О педагогической поддержке пишет китайский педагог М. Сяньлинь в рамках становления готовности выпускников высшей школы Китая к нововведениям, подчеркивая, что «сегодня изучаются инновационные процессы в образовании в целом, но недостаточно разработаны педагогические модели, технологии и методики подготовки студентов к инновационной деятельности в высших профессиональных образовательных учреждениях»[104]. Это в полной мере касается будущих педагогов русского языка, когда слабо используются инновационные технологии и современные эффективные методики преподавания.

Таким образом, педагогическая поддержка как важный компонент педагогического сопровождения предстаёт как особый вид педагогической деятельности, направленной на развитие самостоятельности студентов, их инициативы, веры в свои силы в рамках образовательной деятельности, развитие у них ответственности, познавательного интереса, мотивации на успешность и т.п.

Исходя из отмеченных ранее проблем обучения будущих учителей русского языка в вузах Китая, мы связываем специфику педагогической поддержки, во-первых, со сменой принципов обучения, усилением диалоговой, коммуникативной направленности обучения, помощью в преодолении трудностей дидактического характера путём подбора упражнений и заданий интерактивного характера и т.п.

---

[104]Сяньлинь, М. Проблема педагогического сопровождения становления готовности выпускников высшей школы Китая к нововведениям / М. Сяньлинь // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. – 2012. – № 26 (285). – С.97-102.

Во-вторых, в рамках педагогической поддержки идёт актуализация именно неимперативного воздействия на студента в определении им собственных возможностей, стимулируется личная мотивация к разрешению (а не избеганию) трудностей и т.п. Формирование и развитие положительной мотивации при изучении трудного для студентов русского языка, применение адаптивных методических приёмов комфортного «погружения» в изучаемую языковую среду, позитивно осознаваемого вектора на будущую профессию выступают, на наш взгляд, важнейшими целями и направлениями педагогической поддержки.

И в-третьих, педагогическая поддержка соотносится в деятельности педагога с *умениями грамотно организовать конструктивную рефлексию*.

В рамках исследуемой проблемы достаточно интересным представляется понимание рефлексии И. Н. Семеновым, который считал, что «рефлексия есть не что иное, как смысловое обращение к свершившемуся и содеянному в контексте предстоящего для понимания человеком ситуации и себя в ней, для смыслового извлечения из этого уроков в целях перестройки поведения и деятельности, а также для проектирования своего будущего»[105]. Исследователем подчёркивается функция рефлексии как регулятора поведения и деятельности, это, соответственно, обусловливает способность личности к саморазвитию, осмыслению ценностно-смысловых аспектов собственного Я.

Рефлексивный подход в российском педагогическом дискурсе выделяется в виде самостоятельного психолого-педагогического концепта, в связи с чем активно используются понятия «педагогическая рефлексия» (Г. Г. Ермакова, М. Н. Прозорова, С. Ю. Степанов и др.), «этап рефлексии в учебной деятельности » (Н. В. Емельянова, Е. С. Надточева, М. А. Фёдорова и др.), «рефлексивные методики обучения» (П. Н. Осипова, И. М. Попов, Т. Е. Седанкина и др.). Рефлексивный подход в контексте педагогического образования связан с идеями субъектности, индивидуализации, диалогичности и метапредметности. При этом

[105]Семенов, И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И. Н. Семенов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – № 3. – С. 22-39.

непосредственно в деятельности педагогов рефлексию можно расценивать как критическое основание для осмысления им собственной квалификации, стиля общения, применяемых в ходе педагогического процесса обучающих средств и технологий.

Применительно к студентам рефлексивный подход в процессе их педагогической поддержки предполагает стимулирование внутренних усилий личности, или, другими словами − ее внутренней энергетики. Это нацеливает человека на осмысление собственного действия, мотивации, прилагаемых усилий, потенциала применительно к решаемым задачам и предлагаемым условиям обучения. В этой связи показательно утверждение В. Н. Димитриевой о том, что, «если физические органы чувств для человека есть источник его внешнего опыта, то рефлексия – источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления, а цели рефлексии – вспомнить, выявить и, главное, осознать основные компоненты и смысл предлагаемой деятельности и, главное − себя в этой деятельности»[106].

Получается, что сутью рефлексивного образования можно признать *осознанный выбор*. Со стороны педагога это выбор подходов к обучению, стиля общения со студентами, приёмов организации обратной связи и т.п. Со стороны студента − осознанный выбор конкретных шагов и действий в процессе получения знаний, самообразования и саморазвития.

В контексте подготовки будущих учителей русского языка для практической педагогической деятельности в школе считаем необходимым включить *формирование рефлексивных умений у студентов как будущих педагогов.*

Умение педагога в рамках профессиональной деятельности понимать мотивы собственных действий и действий студентов, грамотно организовывать

---

[106]Димитриева, В. Н. Рефлексия как фактор становления ценностного потенциала личности в образовательном процессе: теоретико-методологические основания / В. Н. Димитриева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С.152-159.

как самоанализ, так и реализацию обратной связи с учащимися – это очень важные умения.

Процесс самопознания и анализа себя как субъекта педагогической деятельности возможен для учителя только при условии сформированности у него рефлексивных умений.

Второй компонент педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя русского языка в вузах Китая обозначен на схеме как **педагогическое содействие**. Говоря о психолого-педагогическом содействии, мы вслед за рядом исследователей[107] считаем, что в нём реализуются следующие основные функции педагога в вузе: обучающая, воспитательная, функция развития (интеллект, память, личные качества, компетенции и т.п.), коммуникативная, организаторская, функция стимулирования самообразования, самосовершенствования и т.п.

В рамках решения задач проводимого исследования нас больше интересует более узкий практический контекст понятия. В этой связи, как считают отдельные исследователи, *содействие можно понимать как создание условий такой комфортной обучающей среды,* где человек может проявить себя, развиваться, стремиться к успешности и т.п.[108]

Для российской педагогики характерна идея средового подхода к обучению, которая соотносится с пониманием ведущей роли образовательной среды в формировании личности (С. В. Алексеев, С. Выготский, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, А. В. Хуторской, В. А. Ясвин). Такой подход имеет серьёзные теоретические основания.

В частности, в философии и социологии понятие «среда» базируется на категориях, обусловливающих бытие человека, его природных, общественных,

---

[107]Котова, С. С. Психолого-педагогическое содействие профессиональному самоопределению молодежи в условиях преодоления конфликтующих реальностей / С. С. Котова, И. И. Хасанова // Инновационная наука. – 2015. – Т.2. – № 6 (6). – С. 250-254.

[108]Пак, Л. Г. Педагогическое содействие формированию личностно-профессионального опыта студента вуза / Л. Г. Пак, М. А. Валеева //Вестник Оренбургского госуд. педагог. ун-та. – 2016. – № 2 (18). – С. 266-273.

материальных и духовных ресурсов. В психологии понятие «среда» раскрывается через анализ взаимосвязи действий человека с его мотивацией, окружением, стилем взаимодействия, условиями. Как отмечает Л. С. Выготский образовательную среду можно признать средством и условием построения личностью «собственной среды развития», что важно для развития его индивидуальности[109]. По Л. С. Выготскому, образовательную среду необходимо рассматривать как средство и комплекс условий создания личностью «собственного маршрута развития», и подчёркивал при этом взаимосвязь предметно-пространственного, эмоционально-психологического и социокультурного компонентов образовательной среды.

Закрепление термина «среда» в российской педагогике и психологии пришлось на 20-е года прошлого столетия, когда нашло отражение в работах С. Т. Шацкого (ввёл в научный оборот термин «педагогика среды»), П. П. Блонского (считал правильным термин «общественная среда») , А. С. Макаренко (использовал термин «окружающая среда»), С. Т. Шацкого, П. П. Блонского.

В целом, в теории педагогики в понятие «среда» включает все то, что оказывает непосредственное влияние на обучение, становление личности, то есть воспитание и развитие субъекта[110]. Среда признаётся важнейшим средством воздействия на личность. Педагоги и психологи подчёркивают, что внимание к возможностям образовательной среды позволяет превратить её в проводника педагогического содействия развитию обучающихся, совершенствованию его компетенций. Средовой подход к образованию назван перспективным для XXI века комиссией ЮНЕСКО в докладе «Образование: сокрытое сокровище»[111].

В рамках проводимого исследования важно мнение В. И. Слободчикова, который соотносит понятия образовательной среды и *ресурсной насыщенности*,

---

[109]Выготский, Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671 с.

[110]Козилова, Л. В. Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов: [монография] / Л. В. Козилова. – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2020. – 160 с.

[111]Образование: сокрытое сокровище доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gcedclearinghouse.org/ru/ (дата обращения: 18.04.2021).

придавая большое значение ресурсному потенциалу процесса обучения и отбору способов организации деятельности)[112].

На сегодняшний день, как правило, с понятием «среда» в педагогических технологиях и методиках связывают всё то, что окружает обучающегося в контексте образовательного процесса, оказывает влияние на восприятие им данного процесса, на видения себя в нём, успешность в обучении, воспитании и развитии[113]. И в этой связи в контексте рассматриваемой проблемы нами придаётся большое значение мнению А. В. Хуторского, который соотносит с образовательной средой непосредственно усилия педагога, реализующего возможности естественно или искусственно создаваемого окружения личности, включающего её (на основе применяемых методов, средств и т.п.) в продуктивную деятельность обучаемого[114]. Данные, прилагаемые педагогом усилия, реализующие возможности учебного процесса и обусловливающие отбор наиболее оптимальных методов обучения студентов, и *позволяют говорить о педагогическом содействии более качественной профессиональной подготовке будущих учителей русского языка.* То есть по сути речь идёт о процессе создания комфортной образовательной среды с определёнными усилиями педагога по отбору таких дидактических средств, которыми можно обусловить его продуктивную и заинтересованную деятельность.

Действительно, для формирования у студентов умений не только пользоваться русским языком, но и обеспечить впоследствии его преподавание детям важны дидактические «инструменты». Однако учёными-исследователями отмечается серьёзная проблема – отсутствие современного полноценного учебно-методического оснащения образовательного процесса. Данный факт связан с

---

[112]Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // В. И. Слободчиков / Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – М., 1997. – С. 177-184.

[113]Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 389 с.

[114]Хуторской, А. В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении/ А.В. Хуторской // Эйдос: интернет-журн. 2005. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2005/0901/htm (дата обращения: 25.02.2020).

необходимостью разработки и внедрения современных учебных материалов разных жанров, где отражались бы события, новости современной России. Но мы видим использованные российские учебники выпущенные в 80-е годы XX в.

Особое значение в этой связи приобретают *требования к обучающим текстам*, что связано с одним из основополагающих (текстоцентрическим) подходом к изучению иностранного языка. Отметим, что если ранее и в России, и за рубежом при изучении языка текст выступал только в качестве материала для анализа, для наглядного представления той среды, в которой функционируют различные языковые единицы, то с середины XX в. он стал признаваться особой речевой единицей, а его рассмотрение, анализ, смысловое прочтение стали сопоставляться с «правилами построения связного текста, с его смысловыми категориями, выражаемыми по этим правилам»[115]. Этому послужили взгляды на текст как на структурно-семантическое целое (Н. Д. Зарубина, Г. А. Золотова, О. И. Москальская и др.); идеи антропоцентрического подхода, обусловливающего интерпретацию текста с позиций читателя (А. Н. Баранов, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, М. Н. Кожина и др.); признания текста уникальным речевым произведением, отмеченным набором культурных концептов (И. Р. Гальперин, Е. А. Гончарова, В. А. Кухаренко, Е. В. Падучева и др.).

В то же время в учебных пособиях для вузов и для школ зачастую текст оторван от культурного и политического контекста изучаемого языка. Это же касается и школьных учебников, словарей и грамматик, где можно встретить примеры употребления конструкций со словами «комсомольцы», «колхоз» и т.п. Это предопределяет всё большее обращение к материалам из интернета, в которых наблюдается искажение фактов, истории и культуры России.

Современные учебные пособия для изучения русского языка и соответствующей подготовки будущих учителей нуждаются в правильном отборе текстов для пересказа: доступных для студентов по содержанию, близких их опыту, и в то же время расширяющих их социокультурный опыт в отношении

[115]Николаева, Т. М. Новое в зарубежной лингвистике. Вып.8: Лингвистика текста / Т. М. Николаева, сост., общ. ред. и вступ. статья. –– М.: Прогресс, 1978. – 479 с.

российской культуры и современных реалий. Важную роль при этом играет наличие в пособиях качественных двуязычных и переводных упражнений, так как при их выполнении студентами осознаются не только форма и применяемые языковые единицы, но и причины их предпочтений в ситуативном контексте.

Немаловажное значение имеет также обращение к произведениям русской литературы, так как литература является значимой частью национальной культуры любого народа, и, по справедливому замечанию И.П. Лысаковой, обучение языку может быть плодотворным только тогда, когда «целью ставится выучить язык народа вместе с его культурой». Чтение, понимание и воспроизведение художественного текста являются одними из основных видов познавательной деятельности. Поэтому, достаточно показательны основные положения теории овладения языком Стивена Крашена (Stephen Krashen), который считал, что нельзя абсолютизировать грамматику, и ключом к овладению языком является достаточно понятный «ввод» в текст. Если целью является обучение навыкам говорения, обучение на основе грамматики не только не приносит пользы, но и нежелательно. Материал текста (информации) должен быть интересным и актуальным для обучающихся. Чтение книг обучаемыми, согласно его теории, является тем волшебным инструментом, который обеспечивает изучение второго языка более естественным образом[116].

В связи с отмеченным, одной из важнейших задач педагогического содействия повышению уровня подготовки у студентов является **создание педагогами собственных методических портфолио,** в которые включаются проанализированные и осмысленные ими пособия, художественные тексты, а даваемые ими комментарии предпочтений при выборе языковой формы или приема перевода выполняют сразу несколько функций:

- формируют лингвистическую компетенцию, готовность к рефлексии как средству познания и учебного взаимодействия;

[116]Крашен, С. Приобретение второго языка и изучение второго языка: пер. с англ. / С. Крашен. – М.: Pergamon Press Inc, 1981. – 154 с.

- развивают стремление к самообучению, развивают профессиональную компетенцию студентов.

Можно сделать вывод, что понятие «педагогическое содействие» при корреляции с термином «сопровождение» базируется на гуманистической парадигме педагогического процесса, связанного со всемерной поддержкой обучаемого, активизацией его усилий и усилий педагогического коллектива по созданию наиболее оптимальных условий обучения и развития личности.

Для преодоления отмеченных ранее проблем профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая, преподаватели вуза, реализуя педагогическое содействие, должны, в первую очередь обеспечить правильное использование возможностей образовательной среды, которая должна способствовать, содействовать раскрытию потенциала и развитию человека, «приданию импульса к саморазвитию, обретению нового личностного опыта»[117].

Это не только грамотное использование интерактивных методов и форм образования, использование возможностей информационно-коммуникативных технологий и технологий дистанционного обучения в пандемию, но также:

1. учёт национальных культурных традиций при формировании профессионально-важных качеств обучаемых;
2. разработка собственных дидактических средств, методических кейсов, обеспечивающих формирование языковых и методических компетенций у студентов.

В целом, как справедливо отмечено Э. В. Костериной, педагогическое содействие можно рассматривать как ценностно-обусловленный процесс, на основе которого обеспечивается погружение личности в сферу профессионально-личностного целеполагания, формирование у обучаемых социальных и профессиональных ценностей, алгоритмов грамотной организации учебной

[117]Афанасьев, В. В. Факторы и предпосылки социально-педагогического сопровождения обучающихся / В. В. Афанасьев, Е. О. Бабич // Среднее профессиональное образования. – 2011. – №1. – С.16-18.

подготовки, стремления к учебно-исследовательской деятельности, идей сотрудничества и т.п.[118]

Третий компонент педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов в вузах Китая – это **тьюторство,** которое достаточно подробно описано выше. На наш взгляд, для преодоления выявленных нами проблем профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка преподаватели вуза должны владеть элементами тьюторства, которое соотносится с отдельными компонентами коучинга, фасилитарного стиля и, в целом *обеспечивается рядом умений, способностей и личных качеств педагога*:

1. умением преподавателя способствовать расширению границ осознания своих возможностей и действий со стороны обучаемого; оказанием помощи в понимании и преодолении «тормозящих» негативных установок и стереотипов;
2. пониманием и умением донести до обучаемого принципа «единого поля», когда эффективность в одной сфере (к примеру, активное погружение в языковую среду) способствует достижениям и в других сферах (лучше понимается и усваивается теория, расширяется активный словарный запас, улучшается взаимодействие с педагогами и т.п.);
3. реализацией принципа «опоры на позитив», с применением «поддерживающего» комфортного стиля общения, ненавязчивого приглашения к диалогу по обсуждению имеющихся затруднений и совместного поиска конструктивного выхода;
4. развитием и всемерной поддержкой мотивации достижений у студентов, тяги к самообразованию.

[118]Костерина, Э. В. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку / Э. В. Костерина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10 (40). – С. 103-106.

Таким образом, проанализировав большой пласт российских, китайских и зарубежных источников в отношении сути и содержания понятия «педагогическое сопровождение», реализацию которого признаётся нами как важный фактор устранения типичных проблем и недочётов в профессионально-языковой подготовке будущих учителей русского языка в вузах Китая, пришли к выводу, что – понятие «сопровождение» в научном дискурсе чаще всего соотносится с аспектами психологической, социально-управленческой и образовательной деятельности, ориентированной на развитие личности, её субъектностности, в связи с чем зачастую трактуется как коучинг, фасилитация, тьюторство и т.п.

В рамках проводимого исследования понятия педагогического сопровождения образовательного процесса и коучинга сближаются в понимании преподавателем своей особой роли в помощи студенту при актуализации им собственных знаний, развитии собственной эффективности (на уровне понимания своих возможностей), с выходом за рамки привычных схем и стереотипов, − что нашло отражение в авторской трактовке педагогического содействия как компонента педагогического сопровождения. Понятие фасилитации соотносится со стилем субъект-субъектного взаимодействия, когда отмечаются принятие педагогом личности студента; позитивное отношение к его вопросам, пытливости и критичности ума; понимание внутреннего состояния студента; умение его слушать и слышать, понимать его мотивацию, направленность интересов и т.п. – всё это нашло отражение в авторской трактовке педагогической поддержки как компонента педагогического сопровождения. Тьюторство выступило отдельным компонентом его общей характеристики, и, на взгляд автора, тьюторство в системе профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка обеспечивается рядом умений, способностей и личных качеств педагога: умением преподавателя способствовать расширению границ осознания своих возможностей и действий со стороны обучаемого; оказанием помощи в понимании и преодолении

«тормозящих» негативных установок и стереотипов; развитием и всемерной поддержкой мотивации достижений у студентов, тяги к самообразованию и др.

Авторское понимание термина «педагогическое сопровождение» профессиональной подготовки будущего учителя русского языка характеризуется в работе как системная целенаправленная деятельность педагога, в которую включены:

- *педагогическая поддержка* веры в свои силы у обучающихся, развитие у них личных качеств, важных для будущего учителя русского языка: ответственности, самостоятельности, коммуникативной активности, толерантности, мотивации к успешности и т.п.;
- *педагогическое содействие* формированию компетенций и ЗУНов простейшего конструктивного опыта профессиональной деятельности с применением наиболее рациональных приёмов учебного труда;
- реализация *тьюторства* как стимулирование образовательных потребностей, познавательного интереса, высокого уровня самостоятельной работы, а также желания участвовать не только в практико-ориентированной учебной деятельности, но и в исследовательском процессе, проектной, творческой деятельности и т.п.

Понимание комплексного характера педагогического сопровождения определил вопрос конструирования модели. Метод моделирования на сегодняшний день активно используется в психолого-педагогических исследованиях, что обусловлено его возможностями для всестороннего изучения рассматриваемого объекта и получения нового видения, нового знания в контексте его трансформации.

1.3. Модель реализации педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя русского языка в вузах Китая

Теоретические основы моделирования в рамках образовательного процесса рассмотрены в трудах Н. М. Борытко, В. В. Давыдова, А. Н. Дахина, А. М. Новикова, И. П. Подласого, В. А. Штоффа, В. А. Ясвина и др. Учёными отмечено, что процесс моделирования связан с теоретическим описанием особенностей одного объекта (педагогического процесса) в рамках специально созданного феномена (схемы, конструкта, образа, модели). К примеру, А. М. Новиков рассматривал моделирование как важную стадию проектирования общей педагогической системы[119].

По мнению И. П. Подласого, важнейшим преимуществом моделирования является возможность комплексного, целостного видения образовательного процесса в контексте системы элементов, взаимосвязей и условий его реализации [120]. Это обусловливает наглядное представление модели в виде авторских блоков (модулей), что позволяет воспроизвести педагогические действия в упрощённой (как правило, в виде схемы) форме.

Н. М. Борытко, характеризуя модель, подчёркивает, что она воспроизводит «некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что служит опосредованным способом получения знания об оригинале»[121]. По определению В. А. Ясвина, модель выступает мысленно представляемым объектом, замещающим в исследовании объект-оригинал, что позволяет спрогнозировать его новые качества[122].

---

[119]Новиков, А. М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.; Эгвес, 2002. – 320с.

[120]Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс: учебник: в 2 кн./ И. П. Подласый.-Кн.1.: Общие основы. – М.: Владос, 2002. – 576 с.

[121]Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений; 2-е изд. / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.

[122]Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.; Смысл, 2007. – 354 с.

Интересна точка зрения А. Н. Дахина, который характеризует педагогическое моделирование как самостоятельное направление в общем научном методе исследования, подчёркивая при этом наличие собственного проблемного поля в модели, «содержательное наполнение которого происходит благодаря имеющемуся проведённому исследованию и педагогическому опыту», а полученные на основе опыта «выводы-формулировки выражают уверенность автора модели в том, что ему удалость определить и обосновать определённые педагогические закономерности»[123].

В рамках описания теоретических основ педагогического моделирования значимо также мнение В. А. Штоффа о том, любую модель можно рассматривать как средство «преломления» теории в практическом аспекте, и модель при этом является не просто носителем информации, а *образом*, *специфической формой отражения планируемого внедрения*[124].

Таким образом, *м*одель позволяет спрогнозировать реальный педагогический процесс, с одной стороны, теоретизируя его структурно-функциональные составляющие, а с другой стороны, сохраняя уникальные характеристики и свойства объекта исследования. На основе модели можно проследить проявление свойств, закономерностей, функциональных взаимодействий (внутренних, внешних) исследуемых процессов, что позволяет произвести их оценку и прогноз эффективности применения модели в тех или иных условиях, дать целостное видение направленности образовательного процесса и схематично-наглядное представление о содержательно-структурной взаимосвязи всех его компонентов.

Изучение научной литературы позволило разработать структуру модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР, которую мы соотнесли: с теоретико-методологическим блоком, где представлено: общее видение научно-

[123]Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике /А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2. – С.11-20.
[124]Штофф, В. А. Введение в методологию научного познания / В. А. Штофф. – Л.; ЛГУ, 1972. – 192 с.

методических и социально-институциональных оснований авторской модели; педагогическое целеполагание; важнейшие дидактические принципы (взаимосвязь социально-культурологических, профессионально-методических и практических целей; корреляция профессионально-языковой подготовки и интересов самого индивида; реализация инновационных подходов к образовательной деятельности, способствующих реализации творческого и исследовательского характера профессионально-языковой подготовки будущего учителя; принцип опоры на мотивацию студента, его познавательную активность, ответственность, самостоятельность и т.п.). Модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР на Рисунке 2.

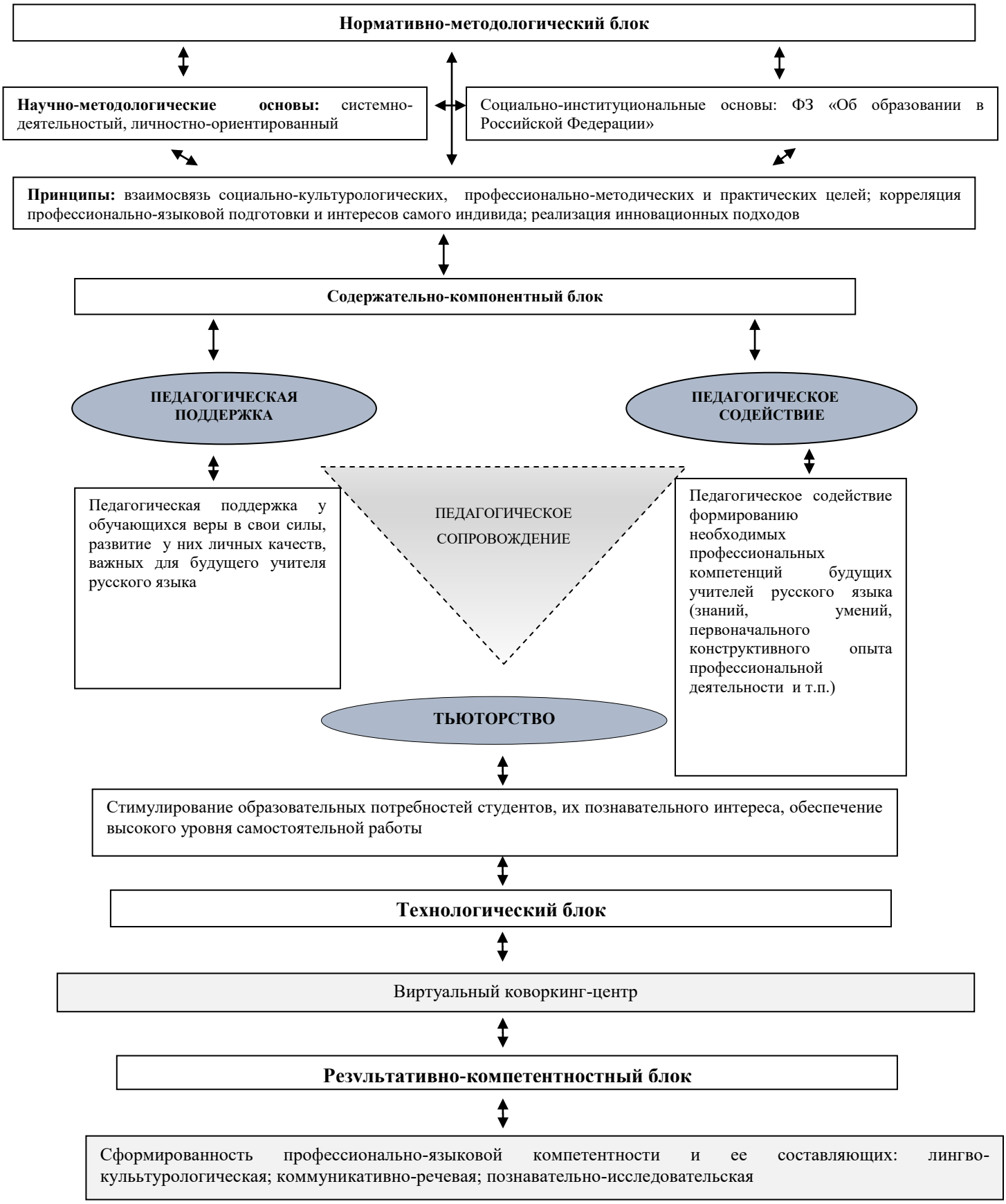


Рис. 2. **Модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР**

С содержательно-технологическим блоком, в котором конкретизированы: суть и задачи поэтапного процесса педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка; направления, методы, приёмы и формы технологической реализации на практике содержания выявленных и описанных автором компонентов процесса педагогического сопровождения; специфика имеющихся условий и ресурсов образовательной среды вуза для оптимального их применения в рамках решения образовательных задач.

С оценочно-результативным блоком, включающим описание критериев оценки эффективности педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка на процессном и субъектном уровнях; видение его результативности, отражающее степень произошедших качественных изменений в личности студента, в организации педагогического сопровождения.

В силу заданной схематичности модели внесём пояснения по отдельным её составляющим.

Теоретико-методологические основы разработанной модели соотнесены, в первую очередь, с фундаментальными теориями современной общей педагогики (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), а также с идеями основных научно-теоретических подходов к построению образовательного процесса.

Системно-деятельностый подход (Г. В. Акопов, Б. Г. Ананьев, И. В. Блауберг, Ю. А. Конаржевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г. П. Щедровицкий и др.) на сегодняшний день соотносится с повышением внимания современных учёных к всё усложняющимся задачам анализа и конструирования сложных образовательных систем. В образовательном пространстве системно-деятельностный подход базируется на комплексе правил, среди которых ведущее место занимает правило целостности системы, в частности, деятельность всех

субъектов и структур образовательной организации предстаёт как целостная система, что позволяет рассматривать её с учётом всех многообразных связей и отношений компонентов, которые находятся в постоянном развитии. При этом идёт смещение направления исследовательского поиска на изучение личности как системы (в совокупности её мотивации, компетенций и т.п.).

Основными научными понятиями системно-деятельностного подхода выступают «содержание», «структура», «компонент», «явление», «действие» и т.п. Это первый важный аспект, который был учтён при планировании педагогического процесса по реализации модели, базируясь на отечественных методологов.

Подход системно-деятельностный в рамках проводимого исследования позволил представить образовательный процесс как системное разрешение исследовательских задач эффективной педагогической поддержки, но осуществлять её своевременную корректировку.

Второй аспект применения идей системно-деятельностного подхода был соотнесён с опытно-экспериментальной деятельностью на основе модели, в частности, с определением и обоснованием системы показателей достижимости искомого результата и критериев педагогической диагностики.

Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская и др.) был учтён, во-первых, по той причине, что он связан с реализацией в ходе применения модели гуманистической парадигмы образования[125]. Данная парадигма обусловливает понимание приоритетных целей образования не только как обучения, но и как развития личности с учётом её запросов, мотивов и потребностей.

Личностно-ориентированный подход предоставляет возможность для более полного раскрытия потенциала и способностей личности, а также возможностей её целенаправленного развития. С пониманием эффективности

[125]Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – М: 1997. – № 4. – С. 11-17.

личностно ориентированного подхода к обучению связано также восприятие человеком себя самого в профессии, в обществе, с тем, что и как он соотносит с собственным «Я», что включает в свою «Я-концепцию».

Большую ценность для развития личности представляет ее стремление к самосовершенствованию, к проявлению собственной активности, и по мнению многих учёных (А. В. Мудрика, Е. В. Бондаревской, Л. Н. Куликовой, Л. И. Новиковой, В. Н. Никитенко и др.), реализация личностного подхода на этапе высшего профессионального образования важно как путь и условие к пониманию в качестве ориентира образования обращение к человеческим ресурсам личности,

Как подчеркнуто учёными[126], в процессе обучения и развития должны быть максимально учтены национально-ментальные и индивидуально-психологические особенности студентов. Этот учет может быть осуществлён через выбор содержания и формы диагностических и учебных заданий, через стиль взаимоотношения педагога с обучающимся и др.

Считаем необходимым отметить, что с личностно-ориентированным подходом можно также соотнести такой принцип гуманистический психологии А. Маслоу, как «центрированность на личности обучающегося» (student-centred approach)[127]. С. Л. Рубинштейн признавал приоритет личностно-деятельностного подхода в процессе изучения и осуществления развития личности[128]. По мнению учёного, личные качества и личностные образования, психика и сознание формируются только в деятельности, а значит, в деятельности и проявляются, то есть деятельность и сознание «образуют органическое целое − не тождество, но единство»[129].

---

[126]Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под. ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

[127]Попова, Ю. И. Психолого-педагогические идеи А. Г. Маслоу в современной теории и практике обучения и воспитания в США : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Юлия Игоревна. – Волгоград, 2009. – 204 с.

[128]Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 705 с.

[129]Там же.

Реализация модели в ходе опытно-экспериментальной деятельности применение личностно-ориентированного подхода предполагает взаимодействие педагога со студентом, в рамках педагогического сопровождения процесса должны быть максимально учтены его национально-ментальные особенности; интеллектуальный, учебно-исследовательский и творческий потенциал, готовность и мотивация к профессиональному становлению и т.п.

Герменевтический подход (Г. И. Богин, Э. Гуссерль , В. П. Литвинов, М. В. Оборин, Г. Парре, П. Рикер, Г. Г. Шпет и др.) в рамках реализации модели важен потому, что соотносится с решением образовательных задач студента в процессе изучения им иностранного языка. По своей сути герменевтика выступает философской наукой, которая соотносится с теорией и практикой понимания смысла высказываний. текста, а в их рамках – понимания также смысла всеобщей истории, культуры, смысла общественных процессов и т.п., рассматриваемых как смыслы цивилизационного текста[130].

Мы принимали во внимание данный, философский, контекст герменевтического подхода, во-первых, в связи с тем, что он обусловливает утверждение об активном рефлексивном характере смыслообразования и смыслопонимания высказываний, текста, а текст (учебный, художественный) – одна из основных дидактических единиц обучения РКИ. Данный подход опирается на уже имеющийся личный опыт обучающегося, на бытийную включенность в мир, язык, текст. При этом понимание смысла, по мнению Э. Гуссерля, «выполняет функцию предметного содержания переживания, «необходимого ядра», вокруг которого синтезируется переживание и соответственно понимание языка»[131].

Во-вторых, герменевтический подход, по мнению Т. Н. Петровой, обеспечивает функцию социокультурной адаптации, так как помогает понять

---

[130]Богин, Г. И. Филологическая герменевтика: Учебное пособие / Г. И. Богин. – Калинин : Калин. гос. ун-т, 1982. – 85 с.

[131]Гуссерль, Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – СПб.: Наука, 2006. – 320 с.

через текст «социальную и этнопедагогическую информацию» − «трудовые и семейные традиции, обряды и обычаи, фольклор народа», язык которого изучается, а также методы и средства народного воспитания через фольклор (сказки, предания и т.п.)[132].

Для педагога это также связано с поиском адекватных форм и средств обучения для обеспечения понимания студентами коммуникативного и культурно-исторического смысла другого языка. Можно утверждать, что это также даёт обучающимся образцы употребления языковых конструкций, речевых форм и обусловливает значение как для образовательной, так и для будущей профессиональной деятельности, умений понимать смысл, информацию и переводить их из одной знаковой системы в другую. Не случайно в Оксфордском словаре текст в одном из значений трактуется как единица человеческих действий (учения, общения, передачи опыта и т.п.).

Выбранный кросс-культурный подход базируется на идеях историзма (Л. Морган, Э. Б.Тайлор и др.), теоретико-прикладных основ кросс-культурной коммуникации (Л. Г. Почебут, Г. В. Прокопеня и др.). Он вобрал в себя также идеи работ по культурологии Л. М. Баткина, А. А. Кирсанова, В. А. Сластенина, Н. Е. Щурковой и др. Как отмечают исследователи[133], культура соотносится с многоуровневой системой соединения в личности коллективного (этнос, нация, социум) и индивидуального (духовно-нравственное ядро, принятые ценности, нормы поведения, образцы действий и т.п.).

Вопросы соотношения образования (в том числе, языкового образования) и культуры широко представлены в трудах известных учёных М. М. Бахтина, В. С. Библера, Б. С. Гершунского, М. С. Кагана и др., в которых разработаны общие подходы к содержанию языкового образования в культурологическом контексте и

---

[132]Петрова, Т. Н. Интерпретация социальной и этнопедагогической информации на основе герменевтического подхода / Т. Н. Петрова // Наука и образование. – 2013. – №1. – С.107-112.

[133]Борытко, Н. М. Культурологический подход в образовании / Н. М. Борытко // Мат-лы Всероссийской научно-практической конференции «Современный этап модернизации образования: ресурсы устойчивого развития. Волгоград, 22 января 2016 года. Волгоград, 2016. – С. 7-13.

дана оценка их значимости. Так, к примеру, по мнению М. М. Бахтина, при «встрече» двух культур в образовательном контексте «один смысл лучше раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость этих смыслов, этих культур»[134].

Также по утверждению Л. М. Баткина, принципы обучения и развития личности «реализуются только в культуре – во всей совокупности жизненных проявлений, поскольку они озаряются культурным смыслом и обретают основания для созидания новой реальности»[135]. В этой связи, к примеру, на основе утверждения в мировом и российском образовательном пространстве культурообразующей концепции обучения в методике преподавания РКИ произошла замена абсолютизации коммуникативного подхода технологиями формирования межкультурной компетенции[136].

Отсюда берёт начало и такой дидактический принцип, как *принцип диалога культур*, реализация которого связана, с одной стороны, с интенсификацией применения методов и приёмов при обучении, способствующих целенаправленному анализу культуроведческого материала, и с другой – выбору системы упражнений, методических приёмов. Другим важным дидактическим принципом можно назвать *принцип учёта фактора контекстуализации*, который предопределяет понимание и учёт преподавателем того факта при отборе материала по русскому языку, лингвострановедению и т.п. , выборе методов и приёмов работы с ним, что с определёнными коммуникативными сигналами (вербальными и невербальными) может ассоциироваться у студента соответствующий культурный фон, и несовпадения культурных контекстов

---

[134]Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
[135]Баткин, Л. М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания: монография / Л. М. Баткин. – М.: Изд-во РГГУ, 2000. – 1005 с.
[136]Хромов, С. С. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования / С. С. Хромов, Л. Г. Громова // Мат-лы Международной научно-практической конференции. Тверь, 1-2 июня 2018 года. Тверь, 2018 – 213 с.

изучаемого и родного языков могут привести к непониманию ситуации и собеседника.

В рамках проводимого исследования мы соотносим кросс-культурный подход с введённым Д. С. Лихачевым понятием «концептосфера», которое он определял как совокупность культурных концептуальных стимулов в языке, значимых именно для этого языка, без чего не может быть сформирована картина мира изучаемого языка в сознании обучающихся[137]. Это также требует от педагогов создания собственных методических кейсов, обеспечивающих стимулирование в рамках педагогического сопровождения интереса к истории и культуре изучаемого языка, познавательную активность и самостоятельность в их исследовании и т.п.

В рамках характеристики теоретических основ модели были выявлены и описаны основные принципы реализации педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка: взаимосвязь социально-культурологических, профессионально-методических и практических целей; корреляция профессионально-языковой подготовки и интересов самого индивида; реализация инновационных подходов к образовательной деятельности; принцип опоры на мотивацию студента, его познавательную активность, ответственность, самостоятельность и т.п.

Социально-институциональные основы разработанной модели, а также обеспечиваемого ею образовательного процесса соотнесены с концептуальными идеями образовательной политики Китая и России, отражёнными в тексте государственных документов:

- законе об образовании в Российской Федерации, где дана характеристика понятию «*образование*»[138];

[137]Лихачев, Д. С. Избранное. Мысли о жизни, истории, культуре / Д. С. Лихачев. – М.: Издательство: Российский фонд культуры, 2006. – 336 с.

[138]Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html (дата обращения: 23.10.2021).

- законе КНР об образовании, где отмечено, что «государство поощряет развёртывание внешних обменов и сотрудничества в сфере образования»[139];
- законе КНР о высшем образовании, в котором декларирована всемерная государственная поддержка сотрудничеству в области высшего образования[140];
- соглашении между Министерствами образования КНР и Российской Федерации (2006 г.), которым определены приоритетные области (в том числе и гуманитарная) в создании совместных образовательных проектов[141].

Этапы, технология и условия организации педагогического сопровождения, ***отбор соответствующих методов*** и т.п. в рамках содержательно-технологического блока нами определены на основе идей имитационного моделирования.

Имитация, рассматриваемая в науке и практике как метод решения нестандартных задач, зародилась в связи с развитием ЭВМ в 50-60-х годах прошлого столетия и впоследствии стала выступать в качестве инструмента исследования сложных систем и процессов, в отношении которых нельзя применить формальное описание. Несмотря на то, что имитационное моделирование, как правило, реализовывается в экономике, экологии, менеджменте и в военных областях, на сегодняшний день оно представляется

[139]Закон Китайской Народной Республики об образовании от 18.03.1995 года, принятый на третьей сессии съезда ВСНП 8 созыва, опубликован по приказу №45 Председателя КНР 18 марта 1995 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1311/ (дата обращения: 27.09.2020).

[140]Закон Китайской Народной Республики о высшем образовании, принятый на сентябрьском заседании Постоянного Комитета ВСНП 1998 г., вступил силу с 1 января 1999 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.febras.ru/partnery/kitaj/215-vysshee-obrazovanie.html (дата обращения: 02.08.2020).

[141]Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.conventions.ru/int/20500/ (дата обращения: 01.07.2020).

исследователям достаточно перспективным и в решении задач современной педагогики[142].

Во-первых, образовательный процесс также можно рассматривать в качестве сложной системы, которую затруднительно подвергнуть формальному описанию. Во-вторых, к описанию педагогического процесса можно применить все требования, которые предъявляются к имитационной модели:

- демонстрировать взаимосвязи основных модулей;
- наглядно представлять основные взаимосвязи объектов, субъектов, целей, этапов, функций и т.п. процесса[143].

В-третьих, описание педагогического процесса, планируемого к внедрению, апробации (в том числе, и на уровне образовательного эксперимента), коррелируется с основными этапами имитационного моделирования:

1. Выбор объекта, системы, процессов для моделирования. При этом, под объектом подразумевается любой предмет или процесс материального и нематериального свойства.
2. Формулирование конкретной цели (может охватывать несколько целей), а также вопросов, на которые должна ответить модель.
3. Соблюдение дополнительных требований:

- отражение взаимодействия исследуемых объектов, отношений между его элементами;
- визуализации результатов моделирования;
- возможности корректировки и т.д.[144]

В связи со всем сказанным мы посчитали возможным в рамках описания содержательно-технологического блока выделить этапы, технологии и условия

---

[142]Новрузова, Г. С. Системный подход, моделирование и имитационное моделирование как основа образовательных технологий / Г. С. Новрузова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 120-131.

[143]Емельянов, А. А. Имитационное моделирование экономических процессов / А. А. Емельянов, Е. А. Власова, Р. В. Дума. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 368 с.

[144]Артюхин, В. В. «Фреймворки» и построение графических конструкторов для них / В. В. Артюхин // Математическое обеспечение и технологии программирования в экономике. – М.: Издательский центр МЭСИ, 2003. – 251 с.

организации педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка представить на основе имитационного моделирования. При этом непосредственно мы ориентировались на рекомендации Ю. И. Рыжикова в выстраивании имитационной модели по определённой схеме (Рис.3)

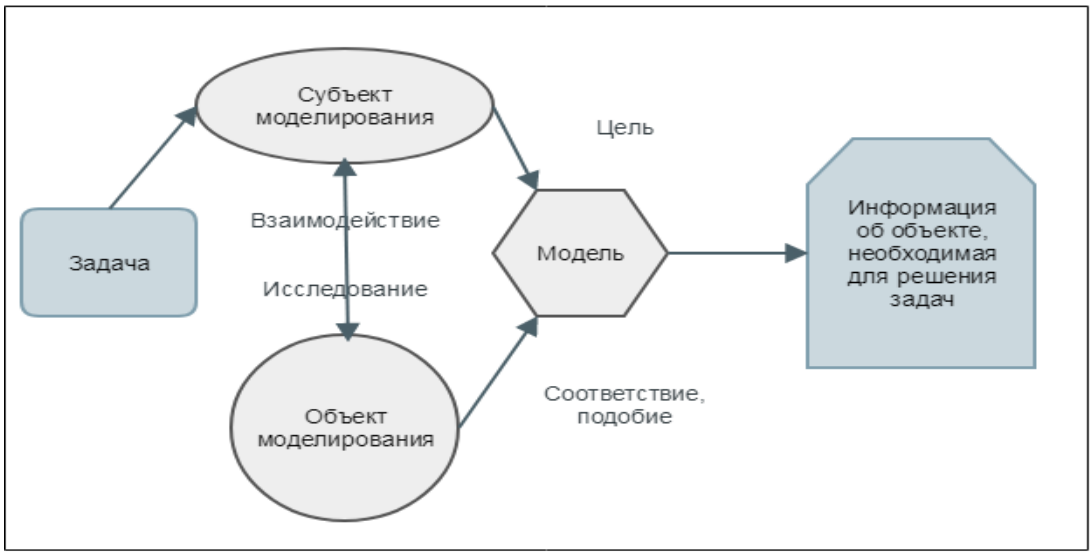


Рис. 3. **Представление имитационного модуля (по Ю. И. Рыжикову)**[145]

К достоинствам именно такого подхода следует отнести наглядность, простоту построения и восприятия, широту содержательного наполнения. На основе идей автора любой этап педагогического процесса удобно представить в виде *имитационного модуля*, в который должна быть включена информация о задачах этапа, объекте и субъектах педагогического процесса, их взаимодействии, технологических ресурсах достижения цели реализации данного этапа и т.п.

В этой связи были спланированы и внесены **три этапа-модуля** в содержательно-технологический блок разработанной модели: ***адаптивно-методический, профессионально-формирующий и развивающе-прогностический*** (Рис. 4-6).

[145]Рыжиков, Ю.И. Имитационное моделирование: Теория и технологии / Ю. И. Рыжиков. – М.: Альтекс, 2004. – 384 с.



Рис. 4. **Адаптивно-методический этап-модуль содержательно-технологического блока модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в Китае**

По справедливому замечанию А. Ю. Тенчурина, «вход» в любую новую образовательную действительность должен быть соотнесён со стороны вуза с процессом педагогического сопровождения на социальную адаптацию и профессиональное совершенствование[146]. Субъектами реализации модели в рамках адаптивно-методического этапа-модуля выступают не только студенты, будущие учителя русского языка, но и педагоги, так как сущность

[146]Тенчурин, А. Ю. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации иностранных военнослужащих в военном вузе: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Тенчурин Анатолий Юрьевич. – Челябинск, 2019. – 225 с.

педагогического сопровождения, как мы отмечали ранее, предполагает повышение собственной активности и методической грамотности со стороны преподавателя.

Н. В. Ипполитова и Н. Стерхова также связывают психолого-педагогические условия с *преобразованием* качеств и характеристик личности, которого можно достичь, реализуя возможности материально-пространственной и образовательной среды[147]. На основе исследований, проведённых отечественными учёными в последние десятилетия, можно констатировать, что под условиями в научных работах понимается *совокупность объективных возможностей, способствующих достижению искомого результата и эффективному решению поставленных задач*[148].

При этом термин «возможности» имеет как личностный контекст (интеллектуальные, волевые ресурсы, мотивация и т.п.), так соотносится и с возможностями образовательной организации (пространственные, технические, дидактические и т.п. ресурсы). Понятие «эффективность» предполагает выбор наиболее оптимальных мер, действий, ситуаций и т.п., которые способствует достижению искомого результата.

К таким условиям *в рамках первого этапа-модуля* относятся:

1. Мотивация педагогов (моральная, материальная, организационно-управленческая и т.п.) к отбору и использованию оптимальных методов и форм педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов, будущих учителей русского языка; к использованию поддерживающего стиля взаимодействия со студентами; к самообразованию и совершенствованию

[147]Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С.8-14.

[186]Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галкина Ольга Владимировна. – Самара, 2009. – 187 с.

педагогического мастерства в рамках решения искомой проблемы и т.п.

2. Реализация потенциала образовательной среды вуза для процесса педагогического сопровождения (техническое оснащение, ресурсы, управленческое воздействие и помощь, создание интеллектуально-творческой атмосферы взаимодействия в педагогическом коллективе; поощрение научных разработок педагогов в рамках исследования искомой проблемы и т.п.).

Следует подчеркнуть, что выявленные и описанные организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса на основе того или иного этапа-модуля, в целом, позволяют говорить об организационно-педагогических условиях внедрения в образовательную практику комплексной модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР.

Второй этап-модуль содержательно-технологического блока модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая был обоснован как ***профессионально-формирующий*** (Рис. 5).



Рис.5. **Профессионально-формирующий этап-модуль содержательно-технологического блока модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР**

Профессионально-формирующий этап-модуль образовательного процесса в рамках предложенной педагогической модели непосредственно связан с решением задач оптимальной реализации компонентов педагогического сопровождения:

- *Педагогической поддержки* у студентов веры в свои силы, в достижимость результатов, развитие у них личных качеств, важных для будущего учителя русского языка: ответственности, самостоятельности, коммуникативной активности, толерантности, мотивации к успешности и т.п.;

- *педагогического содействия* формированию компетенций и ЗУНов, простейшего конструктивного опыта профессиональной деятельности с применением наиболее рациональных приёмов учебного труда;
- реализация *тьюторства* как стимулирование у студентов образовательных потребностей, познавательного интереса, высокого уровня самостоятельной работы и т.п.

В связи с этим второй модуль был соотнесён с реализацией субъектно-развивающей, обучающей, методической, воспитательной, коммуникативно-фалиситативной, мотивационной и организаторской *функций образовательного процесса*. При этом обеспечивалось решение **задач**:

1) всемерного содействия формированию и развитию компетенций лингвистического, языкового, коммуникативного и профессионально-методического уровней у студентов; накопления и поэтапного усложнения знаний, развития лингвистической, языковой, коммуникативной и профессионально-методической компетенций;
2) помощи в дальнейшем социокультурном развитии, знакомстве с традициями и реалиями российской истории и культуры, поддержки стремления к более высоким результатам в данном социокультурном развитии, в организации учебной самостоятельной работы;
3) стимулирования творческих и учебно-исследовательских запросов; участия в обучающих, исследовательских, социокультурных проектах; постоянного использования диалоговых интерактивных форм обучения (в т.ч. и дидактических игр) возможностей ИКТ педагогом; а также имитационного моделирования для более полного «погружения» студентов в языковую и социокультурную среду (*методические рекомендации по использованию дидактических игр представлены в* ***Приложении 3***);

4) содействия интенсификации коммуникативной деятельности, реализации обратной связи путём применения интерактивных методов и форм, а также форм рефлексии, мониторинга и т.п. (*методические рекомендации по использованию интерактивных методов и форм даны в* ***Приложении 4*****).**

Организационно-педагогическими условиями реализации в образовательном процессе второго, профессионально-формирующего, этапа-модуля содержательно-технологического блока модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР являются:

1. Специальным образом организованная учебная деятельность в единстве групповой и индивидуальной (дифференцированной) работы со студентами; применения интерактивных форм и методов; диалогового обучения; расширение спектра самостоятельной работы, оптимальных форм постоянной реализации обратной связи и т.п.
2. Осознанное включение студентов в решение задач повышения качества профессионально-языковой подготовки; понимание ими значения педагогического сопровождения для их образовательной успешности, более активное, в этой связи взаимодействие с преподавателями и т.п.

Третий этап-модуль содержательно-технологического блока модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в Китае обоснован как ***развивающе-прогностический*** (Рис. 6).



Рис. 6. **Развивающе-прогностический этап-модуль содержательно-технологического блока модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая**

Основной задачей завершающего содержательно-технологического этапа-модуля при реализации педагогической модели является содействие студентам в развитии их учебно-исследовательского потенциала, участия в проектно-научных исследованиях. Это также активизация и поддержка социокультурного сотрудничества с российскими вузами.

Важнейшими условиями реализации данного этапа-модуля выступают мотивация студентов к более интенсивной научно-исследовательской деятельности, создание условий для решения вопросов дальнейшего образования в рамках магистратур и аспирантур вузов Российской Федерации. В связи с этим

возможно создание виртуальных центров по обмену опытом педагогов с коллегами из других вузов; виртуальные встречи студентов с представителями магистратуры, аспирантуры российских вузов и т.п. Хотели бы при этом подчеркнуть, что признание студентами научной деятельности и дальнейшего обучения в магистратурах и аспирантурах Российской Федерации можно признать важной частью их социального капитала.

В связи с последним, отметим, что обращение к работам К. Дейвиса, Д. В. Ньюстрома, Т. Дж. Питерса, Р. Х. Уотермана и др.[149] позволяет сделать вывод, что понятие социального капитала в современном обществе соотносится с мотивацией на развитие, самообразование и т.п.; с вниманием к мировым тенденциям в профессиональной сфере, в процессах академической и профессиональной мобильности.

Сам термин «социальный капитал» был впервые представлен в 90-е гг. прошлого века в работах Р. Патнэма. Исследователь считал, что с социальным капиталом связаны накопления личностью качеств и компетенций в области образования, профессионального и социального поведения. Как отмечает П. Бурдье, социальный капитал включает представление о реальных и потенциальных (планируемых к реальной реализации) возможностей людей, их статусов и ролей в социуме, профессиональном коллективе и т.п. Поэтому считаем важной задачей данного этапа мотивацию к накоплению социального капитала, в том числе и через стимулирование обучения в магистратурах и аспирантурах российских вузов.

Таким образом, реализуемые задачи педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущего учителя русского языка нашли отражение в построении и схематично-наглядном представлении этапов-модулей целостного процесса педагогического сопровождения. Каждый из этих модулей отражает выполняемые функции, решаемые задачи, условия, подчёркивает ответственность субъектов педагогического сопровождения за результат.

---

[149]Ньюстром, Д. В. Организационное поведение: пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптулевского / Д. В. Ньюстром. К. Дейвис. – СПб.: Питер, 2000. – 447 с.

Искомым результатом применения модели выступает оптимальный (достаточный для качественной профессиональной деятельности) уровень сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка, обеспеченный поэтапным целенаправленным педагогическим сопровождением. Качественная профессиональная подготовка включает а) понимание и признание русского языка как социокультурной ценности русского народа, носителя языка; мотивацию к его углублённому изучению; б) развитие основных компетенций лингвистического, языкового, коммуникативного и профессионально-методического уровней; в) наработку позитивного опыта и расширение методического арсенала будущих учителей путём активного участия в учебной, исследовательской, проектной, творческой и т.п. образовательной деятельности); г) развитие конструктивных личностных качеств, значимых для будущей профессиональной деятельности (ответственность, познавательная активность, эмпатия, коммуникативная гибкость, толерантность, уважение к культуре и истории России и т.п.).

Критерии и уровни (высокий, оптимальный, низкий) достижимости данного искомого результата представлены в обосновании опытно-экспериментальной работы по внедрению и анализу результативности предложенной автором педагогической модели.

Выводы по Главе 1

1. На основе комплексного анализа теории и практики изучения и преподавания русского языка в КНР были выявлены проблемы и типичные недочёты профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая. Отмечено, что процесс изучения преподавания русского языка в КНР всегда зависел от «политического климата» между Россией (СССР) и Китаем, в связи с чем нельзя однозначно говорить о сложившейся в вузах КНР устойчивой системе преподавания РКИ. При этом определённая зависимость преподавания

русского языка в КНР от российских (советских) научных и методических разработок не давала развиваться собственным национальным педагогическим подходам и методике с учётом культурных особенностей студентов КНР и их ментальности. Определённый вред нанесло «слепое» копирование западных образовательных технологий, замену практико-ориентированную методику на общетеоретическую дидактику.

2. Несмотря на значительные усилия руководства КНР в области подготовки учителей для школ, в повышении их статуса и т.п., а также большие достижения учёных и педагогов вузов Китая в области подготовки учителей русского языка, исследователями (Ли Бин, О. Н. Игна и др.) отмечаются недостатки: отсутствие корреляции в сложившейся системе подготовки учителей русского языка и современными требованиями школьного/вузовского образования; отсутствие структурно-содержательного подхода к организации и проведению педагогической практики, носящей ярко выраженный формальный характер; б) не актуальное содержание и методические материалы, которые требуют серьёзной доработки в плане отражения социокультурных реалий современной России. Отмечены также проблемные аспекты методики формирования языковой и профессиональной компетенций будущих учителей (в частности, использование старых моделей обучения, обозначающих роль преподавателя как «транслятора» теории, отсутствие форм и методов вовлечения студентов в процесс коммуникации и т.п.).
3. Компонентами педагогического сопровождения в вузах Китая являются:
    - педагогическая поддержка веры в свои силы у обучающихся, развитие мотивации к успешности, личных качеств, важных для будущего учителя русского языка; этому способствуют принятие педагогом личности студента; позитивное отношение к его вопросам, понимание внутреннего состояния студента; умение его слушать и слышать, корректно воздействовать на его мотивацию, направленность интересов и т.п.;

- педагогическое содействие формированию необходимых круга знаний, умений, простейшего конструктивного опыта профессиональной деятельности и т.п. с применением наиболее рациональных приёмов учебного труда;
- реализация тьюторства как стимулирование образовательных потребностей, познавательного интереса, высокого уровня самостоятельной работы, что соотносится с пониманием преподавателем своей особой роли в помощи студенту при актуализации им собственных знаний, развитии собственной эффективности.

4.Для упреждения и снятия негативных последствий, выявленных проблем и недочётов в профессионально-языковой подготовке будущих учителей русского языка в вузах КНР была разработана модель педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов. В архитектонику модели включены: а) теоретико-методологический блок (научно-методические и социально-институциональные основы модели; целеполагание; принципы); б) содержательно-технологический блок, который включает три этапа-модуля (адаптивно-методический, профессионально-формирующий и развивающе-прогностический). В рамках реализации каждого этапа-модуля конкретизированы задачи процесса педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки; функции педагога; направления и технологии, а также условия эффективной реализации на практике содержания образовательного процесса. В модели также представлены оценочно- результативный блок, включающий видение искомого результата, критерии его оценки.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЯ

2.1. Характеристика опытно-экспериментальной программы и содержание констатирующего этапа

При разработке комплексной программы опытно-экспериментальной работы мы принимали во внимание концептуальные идеи учёных-дидактов (В. В. Краевского, А. В. Коржуева, В. М. Монахова, В. М. Полонского, В. А. Попкова и др.[150]) по вопросам педагогического исследования и педагогического диагностирования. Кроме этого, мы опирались на общедидактические *принципы построения экспериментальной работы*, а также на принципы, обусловленные спецификой контингента испытуемых (принцип доступности − соответствия сложности эксперимента интеллектуальным, психологическим и физиологическим особенностям респондентов, учёт их социокультурного опыта; принцип смысловой однозначности, так как качество исследования зависит от точного определения смысла каждого критерия, однозначности его трактовки и понимания испытуемым; принцип связи теории и практики; принцип конструктивизма и т.п.

В целях анализа достоверности гипотезы проводимого исследования в 2018-2022 годах было реализовано комплексное опытно-экспериментальное исследование на базе Синьцзянского педагогического университета, в котором приняли участие 168 человек (108 студентов и 60 преподавателей Нанькинского, Чжэцзянского и Синьцзянского университетов), суть которого состояла в проверке предложенной автором модульной технологии педагогического

[150]Бережнова, Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бережнова Елена Викторовна. – Волгоград, 2003. – 41 с.

сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая.

Исходя из концептуальных идей и принципов организации опытно-экспериментальной работы, были определены её этапы (Рис. 7):

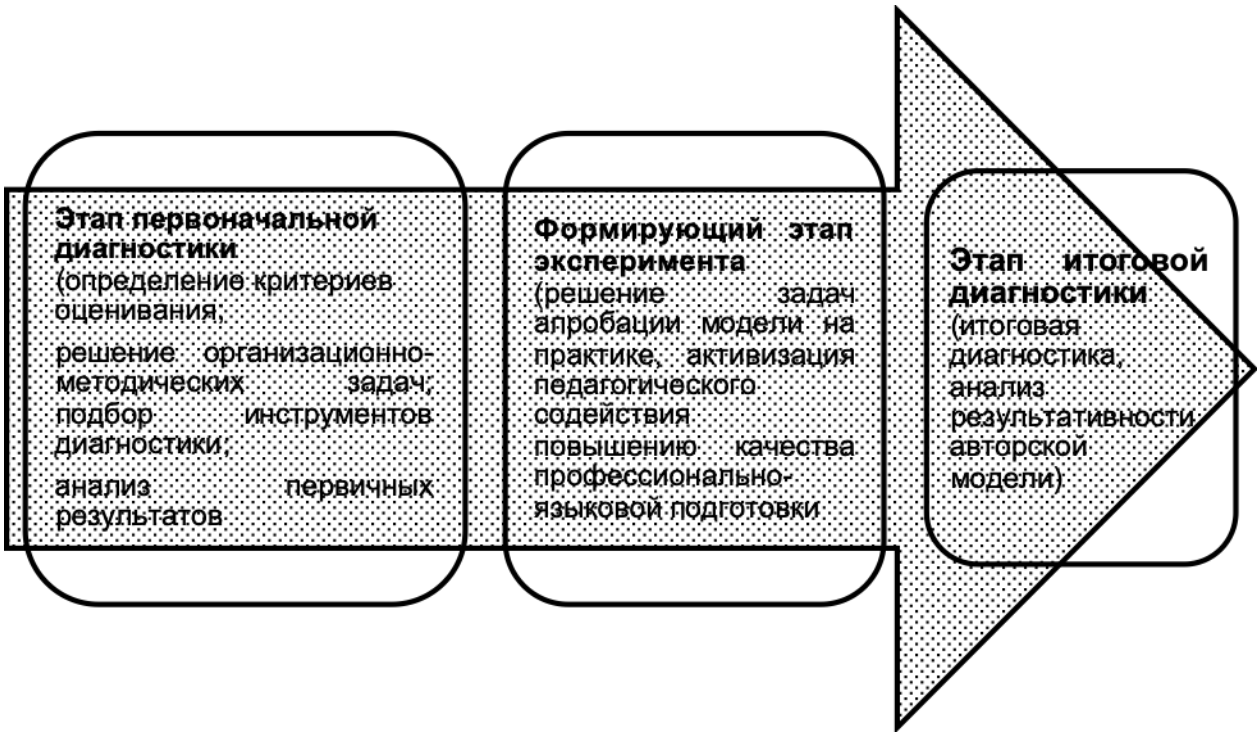


Рис. 7. **Содержание и структура экспериментальной деятельности по проверке результативности модели педагогического содействия профессионально-языковой подготовке студентов, будущих учителей русского языка, в вузах КНР**

Как видно, в направлениях педагогического эксперимента отражены: 1) диагностика первоначального уровня готовности будущих учителей русского языка к профессиональной деятельности; 2) опытно-экспериментальная проверка применения модели непосредственно в педагогической деятельности на уровне образовательной практики; 3) итоговая диагностика, призванная подтвердить гипотезу исследования, выявить результативность применения модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР.

Первый этап опытно-экспериментальной деятельности реализовал *задачи,* связанные с определением первоначального уровня готовности к профессиональной деятельности в области преподавания русского языка китайским школьникам у студентов КНР. Выявление данного, первоначального, уровня у респондентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп важно для последующего сравнения с итоговой (контрольной) диагностикой у данных групп после применения преподавателями технологии педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в экспериментальной группе. Это даст возможность проследить динамику непосредственно в экспериментальной группе – от констатации первоначального уровня готовности студента к педагогической деятельности к сравнению результатов на заключительном этапе.

Важной задачей на первом этапе явилось определение ***критериев первоначальной диагностики***. В этой связи большое значение имела работа В. М. Полонского, в которой он подчёркивает, что к критериям исследования относятся «комплексность, целевое назначение, соотношение с результатом, научная оснащённость, литературное и техническое оформление и др.»[151]. Значит, первое, на что ориентируемся при определении критериев диагностики, − это их последующая корреляция с итоговыми результатами.

Таким итоговым результатом, на который должен ориентироваться педагогический процесс, выступает качественная профессионально-языковая подготовка будущего учителя русского языка, включающая:

а) знание и понимание истории России, социокультурных ценностей русского народа, носителя языка; мотивацию к их углублённому изучению; всё это мы было соотнесено *с лингвокультурологическим критерием;*

б) развитие основных компетенций лингвистического, языкового, коммуникативного и профессионально-методического уровней (в том числе,

[151]Полонский, В. М. Критерии и методы оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований / В. М. Полонский // Образовательные технологии. – 2015. – №4. – С.12-27.

умение самими студентами, будущими учителями, применять технологию педагогического сопровождения в своей деятельности); это связано с *профессионально-компетентностным критерием*;

в) наработка позитивного опыта и расширение методического арсенала будущих учителей путём активного участия в учебной, исследовательской, проектной, творческой и т.п. образовательной деятельности; это было определено как *личностно-развивающий критерий*.

Представим данные критерии вместе с показателями и диагностическими инструментами (Таблица 1).

Таблица 1

Показатели и инструментарий проверки уровня сформированности профессионально-языковой компетентности и ее составляющих компетенций (лингво-культурологическая; коммуникативно-речевая; познавательно-исследовательская) у будущих учителей РКИ

Компетенции	***Показатели***	***Инструментарий***
Лингво-культурологическая	▪ Понимание знания культуры, истории и традиций русского народа как важнейшего и необходимого условия изучения и преподавания русского языка. ▪ Мотивация к активному «погружению» в социокультурную и языковую среду. ▪ Знание основных концептов русской языковой картины	Разработанная автором комплексная анкета (часть1) Адаптированный тест по страноведению России (по Н. А. Акименко)[152]. Рефлексия

[152]Акименко, Н. А. Тесты по страноведению России для стажёров и слушателей факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан: в 3-х ч. / Н. А. Акименко. – Элиста : Калмыцкий государственный университет, 2013. – 87 с.

	мира и специфики текстов, их отражающих (сказки, пословицы, песни, идиомы и др.). ▪ Расценивание текстов с национально-маркированными элементами как «проводников» в культурно-языковое пространство менталитета русского народа	Собеседования
Коммуникативно-речевая	▪ Владение языковыми компетенциями (знание основных языковых единиц, правил их употребления) ▪ Владение речевыми компетенциями (умение использовать речевые единицы в коммуникативных ситуациях) ▪ Владение профессионально-методическими компетенциями (знание и умение применять методы и приёмы обучения языку)	Серия заданий на владение языковыми и речевыми компетенциями. Разработанная автором комплексная анкета (часть 2) Дидактическая игра по планированию и проведению урока Включённое педагогическое наблюдение
Познавательно-исследовательская	▪ Познавательная активность	Тест на проверку степени мотивации к саморазвитию

	▪ Склонность к исследовательской, проектной, творческой деятельности ▪ Умения и личные качества сотрудничества ▪ Адекватная самооценка и конструктивная рефлексия	Тест на проверку организаторских и коммуникативных умений Рефлексия Собеседования

Определение диагностического инструментария связано с применением:

- анализа отношения студентов к образовательному процессу на основе применения анкетирования, онлайн-опросов, педагогических собеседований;
- анализа образовательных достижений и личностных образований (ценностей, мотивации, личных качеств) с применением тестирования, серии собеседований, целенаправленного педагогического наблюдения, реализуемого в аудиторное и внеаудиторное время и др.

При этом статистическая обработка материалов была применена в соответствии с принципами рейтинговых шкал, в частности, со шкалой суммарных оценок Лайкерта[153], с методом кумулятивного шкалирования или шкалой Н. Гутмана[154]. С этой целью, мы опирались на математические методы процентно-количественного соотношения.

Количественными показателями считаются проценты выбора ответов, суждений и т.п. при анкетировании, тестировании, что предполагает анализ объёма знаний, понятий, представлений по определённой формуле, где:

[153]Малхотра, Н. К. Маркетинговые исследования. Практическое руководство: пер. с англ. 3-е изд. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2002. – 960 с.
[154]Кулаков, А. П. Измерение в социологии : учеб. пособие / А. П. Кулаков. – Новосибирск : НГАСУ (Сибстрин), 2005. – 124 с.

Q − коэффициент ответов и суждений студентов для выяснения уровня образовательных достижений;

A − объем сформированных умений личности на единицу за определённый отрезок времени;

CA − количество правильных ответов;

R − оптимальный результат. Все количественные показатели переводятся в проценты.

Q − коэффициент ответов студентов: A : CA = R

В проводимом исследовании шла, как правило, *оценка нематериального результата* (профессиональной мотивации студентов, их компетенций, суждений, сформированных качеств и т.п.). В этом случае качественные критерии, как было отмечено ранее, связаны с более субъективными формами (включённое педагогическое наблюдение, собеседования, педагогическая рефлексия и т.п.). Обеспечению валидности результатов служили адекватность, согласованность и доступность понимания студентами измерительных процедур, набор практически одинаковых приёмов и методов диагностики на первом (диагностическом) и третьем (итоговом) этапах исследования.

Для обобщения оценки полученных результатов были определены три основных уровня сформированности компетенций, качеств и характеристик, свидетельствующих о готовности к профессиональной деятельности в области преподавания русского языка студентов КНР: *оптимальный* (в нашем понимании выступает как искомый результат), *высокий* (как эталон, к которому необходимо стремиться обучающимся) и *низкий* (неудовлетворительный, критический).

В ходе эксперимента был реализован принцип психологической комфортности, в связи с чем педагогический эксперимент был проведен в образовательном учреждении, где обучались респонденты.

В этой связи в первом, констатирующем, этапе опытно-экспериментальной работы, который осуществлялся на базе Синьцзянского

педагогического университета. В ней приняли участие 107 студентов факультета русского языка и 19 преподавателей. Все студенты были разделены на экспериментальные (ЭГ) и контрольные (КГ) группы.

Проверка сформированности лингво-культурологической компетенции (на знание и понимание истории России, социокультурных ценностей русского народа, носителя языка; мотивацию к их углублённому изучению) осуществлялась как по **специально разработанной комплексной анкете (**часть1), так и по адаптированному тесту Н. А. Акименко, проверяющему знания студентов по российскому страноведению.

В рамках анкеты были получены следующие результаты у студентов ЭГ и КГ (Таблица 2).

Таблица 2

Ответы студентов ЭГ и КГ на вопросы первой части анкеты (чел.)

1) *Считаете ли вы знания о России, её культуре, истории важными для своей будущей деятельности?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	0	28	26	0	0
КГ	1	24	28	0	0

2) *Занимаетесь ли вы самостоятельно изучением истории России?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	4	15	24	7	4
КГ	3	16	22	9	3

3) *Читаете ли вы самостоятельно книги известных русских писателей и поэтов?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	3	10	22	8	11
КГ	1	11	21	6	14

4) *Читаете ли вы русские сказки, в которых отражены история, традиции, быт, культура русского народа ?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	4	8	13	7	22
КГ	2	10	12	8	21

5) *Читаете ли вы русскую публицистику (новости, статьи, обзоры и т.п.)?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	9	10	13	11	11
КГ	6	14	15	8	10

6) *Считаете ли вы, что в СМИ представлен несколько иной язык, чем вы изучаете в вузе, не такой правильный и красивый, как у русских писателей?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	15	22	17	0	0
КГ	16	23	14	0	0

7) *Если более современный язык представлен в СМИ, нужно ли изучать русскую классическую литературу?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	8	16	18	0	12
КГ	9	15	19	0	10

8) *Считаете ли вы, что вам дают в вузе достаточно информации для понимания культуры, традиций и т.п. России?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	18	19	17	0	0
КГ	19	20	14	0	0

Как видно, результаты анкетирования представляются практически одинаковыми в ЭГ и КГ, то есть студенты групп изначально находятся в одинаковом положении, демонстрируя схожие уровни владения компетенциями, мотивации и т.п. Исходя из полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1) несмотря на то, что студентами и ЭГ, и КГ для своей будущей деятельности признаётся важность страноведческих знаний о России, её культуре, истории, всё же отсутствуют ответы, свидетельствующие о безусловном признании значения страноведческих знаний для деятельности учителя русского языка; отмечается, в целом, их явная недооценка как для собственного понимания ментальности русского народа (язык есть часть её выражения), так и в плане объяснения этого в дальнейшем своим ученикам;
2) отмечена недостаточно высокая мотивация у студентов ЭГ и КГ к самостоятельному изучению истории и культуры России; при последующем собеседовании со студентами выяснено, что ими (из-за отсутствия времени по их словам) неохотно и не в полной мере используются возможности виртуальных российских музеев, выставок, театральных постановок и т.п.;

3) отмечена недостаточная мотивация к расширению объёма лингвокультурологических знаний, так как прослеживается явная недооценка студентами ЭГ и КГ, будущими учителями русского языка, значения чтения книг русских авторов, фольклора как источника сведений о культуре, традициях, фразеологизмах; при этом последние являются очень трудными как для изучения, так и для употребления в речевой практике (только по 11-12 студентов из групп подчеркнули свою заинтересованность в этом).

Следует сказать о неоднозначном отношении студентов, будущих учителей русского языка, к изучению современного русского языка. С одной стороны, более 50%, в целом, читают представленную в интернете русскую публицистику (новости, статьи, обзоры и т.п.); с другой стороны, существуют сложности современного русского языка для понимания и студентам удобнее изучать именно классический русский язык, о чём они также говорили при последующем собеседовании и отметили в анкете.

Ответы студентов на восьмой вопрос достаточно сложно признать объективными, так как в Китае традиционно высока культура отношения с преподавателем вуза и критиковать его действия не положено, но тем не менее большее или равное количество ответов «скорее да», чем «да», а также всё же достаточно большой для вуза выбор ответа «иногда» сигнализирует, на наш взгляд, о серьёзной проблеме деятельности педагогов вузов КНР в этом направлении.

О низкой коммуникативно-речевой компетенции будущих учителей РКИ свидетельствуют также и невысокие страноведческие знания как ЭГ, так и КГ, выявленные в ходе разработки устной коммуникации для предоставления и защиты проектов. Метод проектов формирует не только лингвострановедческую, коммуникативно-речевую компетенции при обучении иностранного языка, но и позволяет развить навыки и способности познавательно-исследовательской компетенции, что в совокупности сформирует профессионально-языковую

компетентность. Метод проектной деятельности оказывается гораздо эффективнее, чем обычный урок-повторение[155]. В ходе презентации студентов можно было выявить уровень познавательно-исследовательской компетенции: студенты самостоятельно осуществляли поиск нужной информации, умения творчески мыслить, поставить вопрос, выдвинуть гипотезу, дать определение некоторым понятиям. Многие студенты в ходе разработки виртуальной экскурсии самостоятельно, без помощи педагога, пытались выбрать тему экскурсии и все с ней связанные темы.

При оформлении и защите собственных авторских проектов студенты продемонстрировали лексико-грамматические знания и фонетические способности. Для проверки сформированных профессионально-языковых знаний, умений, навыков было дано задание, которое сопровождалось педагогической поддержкой в ходе их выполнений студентами – похвалой, наводящими вопросами, которые подводили студента к ожидаемому ответу.

Проектное задание «Русские города Золотого кольца».

К примеру, в ходе демонстрации Презентации «Плес – древний русский город художников и поэтов» (Приложение 6), в рамках педагогической поддержки, педагогом основные вопросы составлялись заранее, второстепенные вопросы нацелены на некоторые дополнения в ответах. Чтобы оценить выступления студентов в рамках представленных проектов и показать уровень профессионально-языковой компетентности, были разработаны критерии, которые позволили замерить ее уровни.

Авторский критериальный ряд:

1. *Тема проекта и важность исследования именно этого города «Золотого кольца» 15 баллов*
- *достопримечательности – 6 баллов*
- *пути и подходы к городу – 5 баллов*
- *частота посещаемости – 4 балла*

[155]Трухина, Е. Ю. Метод проектов как средство формирования лингвистической компетенции при обучении иностранному языку в средней школ / Трухина Е. Ю. – Екатеринбург, 2016. – 71 с.

2. *Степень разработанности данной достопримечательности. 15 баллов*
- *не менее 10-12 источников 15 баллов*

3. *Содержательная часть проекта – 10 баллов*
- *указаны исторические памятники – 5 баллов*
- *присутствуют адресность гостиничного бизнеса и гостевых домов – 5 баллов*

4. *Исследовательские методы: – 5 баллов*
- *теоретические и прикладные*

5. *Цель проекта – 10 баллов*
6. *Область туристического бизнеса и туристической деятельности – 2 балла.*

Избранный и представленный маршрут соответствует золотому кольцу – 3-4 положения

7. *Задачи проекта – 10 баллов*
8. *Хронологические рамки разработки и представленности проекта – 2 балла*
9. *Практическая значимость разработанного проекта и проспекта – 8 баллов*
10. *Оглавление (проект). Введение, разделы, заключение, список использованной литературы и приложения (фотографии и видео) – 15 баллов*
11. *Краткое содержание структуры проекта – 8 баллов*

Наравне с методом второстепенных вопросов, педагогами были использованы онлайн-консультации в рамках отдельных тем, вызывающих особые трудности. К примеру, «Употребление местоимения «свой»»; «Глаголы «думать» и «помнить»»; «Ошибки при согласовании прилагательных и существительных в речи китайских студентов»; «Глаголы движения»; «Краткие прилагательные в речи иностранных студентов» и многие другие. Всего было проведено более 96 онлайн-консультаций преподавателями РКИ в рамках педагогической поддержки, которые продвинули студентов в овладении русским языком. Наравне с этим, преподаватели смогли организовать онлайн-консультирование в рамках разрешения проблем на фонетическом уровне, особенностями произношения – если в русском языке звукам присуща смыслоразличительная функция, то в китайском языке выступают придыхание и назальность дифтонгов и т.д.

Исходя из того, что студенты продемонстрировали практически одинаковые результаты, были выведены средние проценты по уровням владения профессионально-языковыми компетенциями (Рисунок 8).



Рис. 8. **Результаты полученных данных и уровень сформированности профессионально-языковых компетенций у ЭГ**

У будущих учителей русского языка, студентов ЭГ в знаниях явно преобладает оценка «удовлетворительно», чуть больше половины студентов продемонстрировали средний уровень (58%), 34% показали низкий уровень, а процент высокого уровня составил (всего 8 %), на наш взгляд, хорошо коррелируется с ответами на вопросы анкеты тех студентов, которые показали высокую мотивацию к самостоятельному изучению русской культуры, истории, традиций и т.п. Достаточно схожие результаты продемонстрировали студенты КГ. (Рисунок 8а).



Рис. 8а**. Результаты полученных данных и уровень сформированности профессионально-языковых компетенций у КГ**

У будущих учителей русского языка, студентов КГ в знаниях также преобладает оценка «удовлетворительно», с той разницей, что средний уровень респондентов составил (59%), 38% показали низкий уровень, а процент высокого уровня составил несколько больше, ем в экспериментальной группе (всего 10 %).

Владение языковыми и речевыми компетенциями, соотнесённое с профессионально-компетентным критерием, проверялось с помощью серии специализированных заданий: 5 по языковым компетенциям и 4 – по коммуникативно-речевым компетенциям (Рисунок 9). Для определения уровня языковой и коммуникативно-речевой компетенций студентам были даны задания с содержанием закрытого и открытого типа, целью которых стала проверка усвоения студентами лексико-грамматического материала. Ответы выполненных заданий позволили определить владение студентами звукобуквенной системой языка, а также минимальным запасом лексических единиц и грамматических правил, особенно необходимых китайским студентам в первый период пребывания в инокультурной языковой среде.

Известно, что китайские студенты в ходе обучения русскому языку, испытывают высокую тревогу, особенно в ходе выполнения каких-либо заданий. По словам психолога и лингвиста Ш. Бутона[156], студенты испытывают «психолингвистическую блокаду», поэтому в ходе выполнения заданий была организована *педагогическая поддержка* через обращение к внутренним силам студента, к приобретенному опыту, перевод обучаемого в ситуацию положительного переноса, сходного в контактирующих системах на базе родного китайского языка. Педагогическая поддержка состояла не только в дружелюбной коммуникации между учителем и учеником и обеспечения благоприятного климата, но и в обучении студентов различными техниками, приемами, которые

[156]Бутон, Ш. Развитие речи. Психолингвистика / Ш. Бутон. – М.: Прогресс, 2007. – С.307-324.

помогают преодолевать трудности при овладении русским языком, а значит минимизировать тревогу и стресс.

Пример заданий на проверку коммуникативно-речевой компетенции: «вставьте пропущенные слова» (Приложение 8).

Известно, что перевод является отражением осознания студентами адекватных фраз и выражений средствами иностранного языка, эффективным средством понимания того, насколько сформированы речевые навыки и умения. Студентам были даны небольшие задания на перевод с китайского на русский язык, и с русского на китайский язык, где студент должен был продемонстрировать запас лексических выражений и слов.

Задание «Переведите предложения с китайского на русский язык и с русского на китайский»:

1)篮球比赛由上半场和下半场组成。
2)请不要着急，我一定会很快读完这本书。
3)桌子上放着新的铅笔和练习本。
4)明天小王会来我家做客，你也来吗？
5)很抱歉打扰了您。

- Здравствуйте.	- 你好
- Здравствуйте.	- 你好
- Чем я могу Вам помочь?	- 我怎么帮你？
- Спасибо. Меня зовут Донг Нуо, я студент первого курса. Я изучаю русский язык. Я хочу узнать, будут ли дополнительные занятия по русскому языку?	- 谢谢。 我叫董诺，我是一年级学生。 我正在学习俄语。我想知道是否会有额外的俄语课程？
- Да, расписание дополнительных занятий по русскому языку висит на доске объявлений,	- 是的，附加俄语课程的时间表挂在院长办公室右侧的公告板上。

справа от деканата.	
- Спасибо, обязательно перепишу время и дату занятий.	- 谢谢，我一定会改写上课时间和日期。
- Пожалуйста.	- 不客气

Ключ к ответам заданий. Ответы оценивались по 10-балльной шкале:

от 1-10 баллов присваивались ответам, если студент выполнил все задания (высокий уровень);

от 1-7 баллов присваивались ответам, если студент выполнял задания частично (средний уровень);

от 1-3 баллов присваивались ответам, если студент выполнял задания менее среднего (низкий уровень).

Ответы представлены на Рисунке 9.

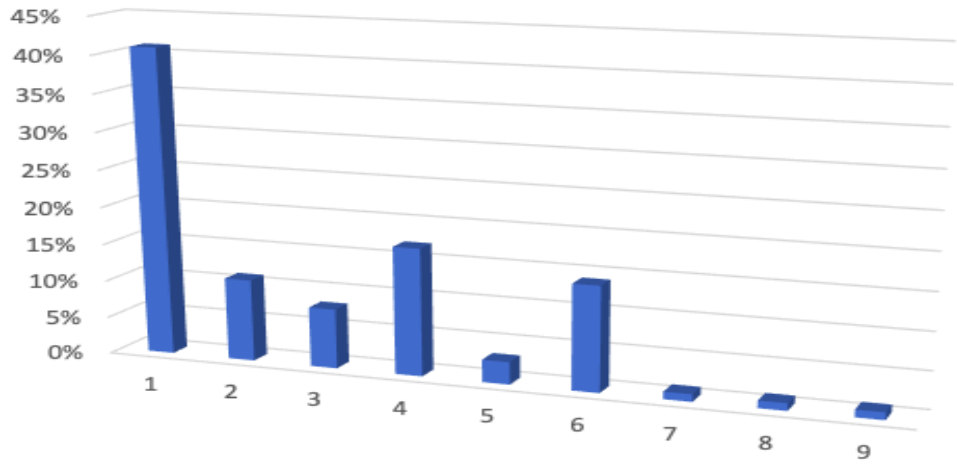


Рис. 9. **Результаты выполнения серии заданий на проверку владения студентами языковыми (1-5) и коммуникативно-речевыми (6-9) компетенциями**

Как видно, даже самый лучший средний результат, в целом, по респондентам (средний процент полностью справившихся с заданием на положительную оценку студентов ЭГ и КГ) в рамках выполнения языкового

задания по тематическому выбору опорных слов-существительных из текста, определение их рода и числа не превышает отметку в 42%; все остальные результаты находятся в диапазоне от 5% до 15 % от полностью справившихся с заданием на положительную оценку.

Владение речевыми компетенциями, то есть практическими умениями отбирать и правильно применять уместные речевые единицы, отдельные слова в предложенных коммуникативных ситуациях, как видно на рисунке, находится на очень низком уровне. Это связано, на наш взгляд, с большим уклоном преподавателей в изучение русской грамматики, малым количеством часов и однообразием применяемых преподавателями речевых упражнений, а также с низкой мотивацией к самостоятельным занятиям и разговорной практике, в том числе, через российские социальные сети, скайп, участие в российских онлайн-конференциях и т.п.

Непосредственно методические умения будущих учителей русского языка проверялись с помощью *дидактической игры по планированию и проведению урока русского языка* для учащихся младшего, среднего и старшего звена (Методика проведения и требования к дидактической игре представлены в ***Приложении 3***). Студенты ЭГ и КГ, разбившись на подгруппы, готовили конспекты с обоснованием (пояснением выбора форм, методов, заданий и т.п.). Один представитель от подгруппы (делегировали сами студенты) разыгрывал урок в классе; в роли учащихся выступали студенты данной и другой подгрупп. Остальные студенты готовили вопросы, суждения по проведённому уроку. Затем урок разыгрывали представители другой подгруппы и т.п. В обеих группах (ЭГ и КГ) подготовку и проведение уроков оценивали эксперты из числа педагогов.

В рамках включённого педагогического наблюдения за игрой с их стороны, а также на основании проверки всех конспектов установлены следующие проблемы и недочёты в применении профессионально-методических знаний и умений студентами:

- несформированные в полной мере умения целеполагания (выявление целей и задач как самого учителя, так и деятельности учащихся);

практически у всех студентов в конспектах цели были поставлены абстрактно и не могли служить в полной мере руководством к проведению занятия и достижения результата;

- неумение спрогнозировать и описать планируемые результаты урока;
- явный дисбаланс в применении теоретических и практических форм и методов деятельности; чрезмерное увлечение теорией и контролем за ее владением/воспроизведением; низкий процент заданий на отработку практических языковых, а главное, речевых умений;
- использование исключительно типовых стандартных методов (объяснение материала, устный опрос, выполнение двух-трёх заданий/упражнений и др.);
- отсутствие грамотного подведения итогов и рефлексии;
- неумение, в целом, обосновать отбор форм и методов, а также дидактического материала.

В рамках исследуемой проблемы важно подчеркнуть, что при проведении уроков (в виде игры) ни один студент ни в ЭГ, ни в КГ не продемонстрировал понимания и применения хотя бы элементов педагогического сопровождения обучения и развития учащихся:

- отсутствовали даже попытки реализации дифференцированного подхода к отбору заданий;
- не было заданий на формирование познавательной мотивации к изучению русского языка и культуры русского народа;
- отсутствовали задания по организации элементарной учебно-исследовательской деятельности в целях развития интереса у учащихся к изучению языка;
- не использовался такой метод педагогической помощи учащимся, как схематизация материала, его алгоритмизация и т.п.

В то же время результаты второй части комплексной авторской анкеты показали, что *от своих педагогов студенты ожидают именно такого подхода − педагогической помощи в обучении и педагогического сопровождения их развития* (Таблица 3). В какой-то мере здесь проявлено понимание термина «педагогическое сопровождение» студентами.

Таблица 3

Ответы студентов ЭГ и КГ на вопросы второй части авторской комплексной анкеты (%)

1. *Достаточно ли полно, ясно и структурированно для понимания представлен материал преподавателями, получаемый на занятиях по русскому языку?*

	Да	Скорее да	Иногда	Нет	Скорее нет
ЭГ	26	59	15	0	0
КГ	24	61	15	0	0

2. *Что вам необходимо для оптимального понимания лекций и практических занятий по русскому языку?*

Типичные ответы:

- Предварительно иметь конспект лекции с выделением основных вопросов, и опорных терминов (можно презентацию по теме).
- Активное использование педагогом на практических занятиях ИКТ, виртуальных тренажёров, игр, исследовательских заданий т.п.
- Получать от преподавателей на практических занятиях инструкции-алгоритмы к предлагаемым задания.

3. *Что вам поможет сформировать коммуникативно-речевую компетенцию?*

Типичные ответы:

- Нужно увеличить количество практических заданий.
- Организовать виртуальное взаимодействие с носителями русского языка. Иметь возможность персонально проконсультироваться с преподавателем (в том числе и через чат, социальные сети) или с консультантом (тьютором) из числа студентов старших курсов.
- Использовать возможности российских сетевых сообществ.
- Мультимедиа и т.п.

4. *Что вам поможет как будущему учителю русского языка в будущем развить компетенции по методике преподавания русского языка в школе?*

Типичные ответы:

- Увеличить количество часов на практику (с обязательным преподавателем-консультантом).
- Чаще присутствовать на уроках школьных учителей.
- Использовать игры по планированию и проведению уроков.
- Иметь алгоритмы подготовки к урокам разных типов.
- Давать представления об особенностях обучения русскому языку взрослых людей.

5. *Представьте себя, что Вы уже учитель. Что бы вы предложили для педагогического сопровождения и поддержки при обучении учащихся на уроках русского языка?*

Типичные ответы:

- Интересные задания.
- Включение их в проекты социокультурные проекты по страноведению.
- Консультации.
- Организация обратной связи.
- Выбор заданий по возможностям учащихся.
- Давать возможность сильным ученикам быть помощником учителя и консультантами.

Первоначальная диагностика студентов ЭГ и КГ *на уровне личностно-развивающего критерия* шла с применением *тестов на диагностику личности в плане мотивации к достижения успеха* (опросник Т. Элерса)[157], а также *теста на проверку организаторских и коммуникативных умений* будущих учителей русского языка (по В. В. Синявскому, В. А. Федорошину)[158]. Расхождения в выбранных суждениях у будущих преподавателей русского языка ЭГ и КГ по тестам были незначительными, а в целом, проведённое тестирование показало значимость личностно-развивающего критерия как объекта педагогического сопровождения в качестве перспективного.

Результаты представлены на Рисунке 10.

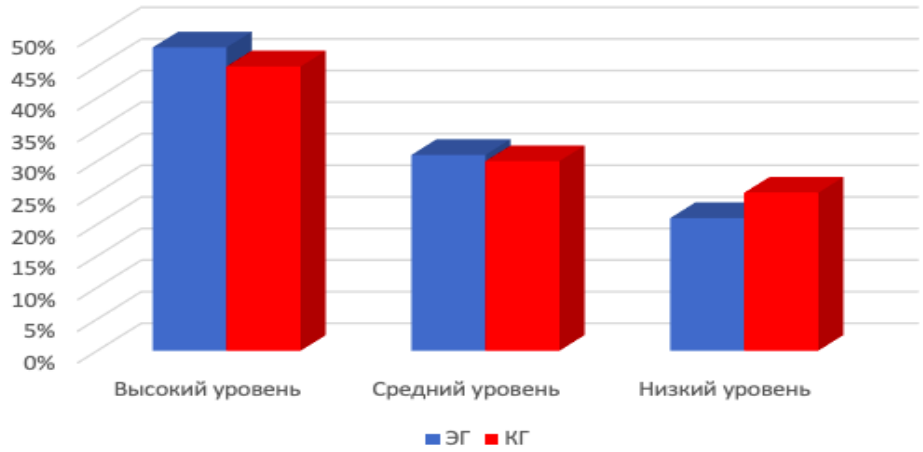


Рис. 10. **Уровни профессиональной подготовки студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе**

[157]Мотивация на достижение успеха (Элерс). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://psytests.org/emotional/ehlersA.html (дата обращения: 01.12.2020).

[158]Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» по В. В. Синявскому, В. А. Федорошину (КОС). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/test-kommunikativnye-i-organizatorskie-sklonnosti-v-v-sinyavskij-v-a-fedoroshin-kos (дата обращения: 01.12.2020).

Результаты, полученные в экспериментальных и контрольных группах будущих учителей русского языка, в целом, различались незначительно, (низкий уровень – 48% ЭГ и 45 % КГ; средний уровень 31% ЭГ и 30% КГ; низкий уровень 21% ЭГ и 25% КГ) что подтверждает гипотетическое положение о том, что у будущих учителей русского языка компоненты педагогического сопровождения сформированы не достаточно. Данный вывод потребовал внедрения авторской модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая.

Без повышения собственного методического уровня, развитой мотивации, открытости новшествам и конструктивного принятия их не может быть организовано грамотное и, главное, результативное педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Это подтвердили результаты предложенной преподавателям анкеты, в которой была выражена просьба ответить на ряд вопросов, важных для более качественной организации учебного процесса со студентами. В обращении к преподавателям было подчёркнуто, что их ответы предназначены только для реализации научно-методических целей исследования. Ответы на анкету представлены в Таблице 4 (Приложение 9).

Как видно из ответов, преподаватели, в основном, не задаются целью анализировать эффективность применяемых форм и методов подготовки к занятиям. Они, как правило, удовлетворены своими результатами, считают прилагаемые усилия достаточными для организации качественного учебного процесса, однако по результатам их ответов можно констатировать следующие проблемы:

1. Преподаватели не очень охотно читают научно-педагогическую литературу на русском языке, что не позволяет им быть в курсе новых российских методик в области РКИ, которые постоянно активно обновляются и могут быть в той или иной мере использованы как самими преподавателями вуза при обучении, так и самими студентами для обогащения знаний и умений по методике преподавания в последующем русского языка;

2. преподаватели уклоняются от «живого» общения со студентами, о чём свидетельствуют их предпочтения как в организации обучения (через электронный ресурс), так и выборе предпочтений при консультировании (группой и также через электронный ресурс), хотя овладение языковыми и речевыми компетенциями возможно только через непосредственное общение, организацию интерактивного обучения на занятиях, а только электронное консультирование не способствует выявлению и пониманию проблем профессионально-языковой подготовки, тех затруднений, которые испытывают студенты и т.п.;
3. особую озабоченность, на наш взгляд, вызывает нежелание преподавателей расширять границы и качество профессионального мастерства через виртуальное (в ситуации пандемии) участие в деятельности российских профессионально-педагогических сетевых сообществ для научно-педагогического общения, расширения словаря методических дефиниций, обсуждения проблем обучения студентов, обмена опытом, для повышения собственного мастерства и т.п.;
4. не способствуют развитию социокультурных знаний, активного словаря как студентов, так и преподавателей отсутствие желания у преподавателей использовать возможности виртуальных средств (в условиях пандемии) знакомства с российскими театрами, музеями и т.п. для организации занятий по страноведению, а также возможности российских студенческих сетевых сообществ для развития речевых умений студентов и лучшего знакомства с российскими реалиями.

В связи с отмеченными результатами, а также в целях достижения запланированных результатов в ходе применения педагогической модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР на первом (адаптивном) этапе, как видно из схемы-модуля, была предусмотрена специальная система обучающе-разъяснительной, методической, консультативной и т.п. деятельности, и первый этап-модуль актуализирует ряд функций педагогического процесса:

- психодиагностическую (мотивация, готовность и желание педагогов совершенствовать свою деятельность, их открытость к новшествам и т.п.);
- адаптивную (вхождение в новую систему взаимодействия со студентами, в том числе, с реализацией элементов коучинга, тьюторства и т.п.);
- Методическую (наработка собственных методических кейсов, расширение методического и дидактического арсенала по искомой проблеме);
- Обучающую (активное участие в серии проблемных семинаров, консультаций, тренинге для преподавателей);
- развивающую (нацеленность педагогов на самообразование);
- коммуникативно-фалиситативную (изменение субъект-субъектного стиля общения);
- организаторскую (помощь служб вуза в организации дополнительного самообразования педагогов, мониторинг результатов, достижений и т.п.).

Данные функции коррелируются с задачами методического обучения и консультирования педагогов по проблемным вопросам педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка; помощи будущим педагогам в создании собственных методических кейсов. Большое значение здесь имеет создание виртуальной справочной службы (онлайн-консультирование) и корректной системы обратной связи (онлайн-сетевой «ящик вопросов и ответов», промежуточные и итоговые проблемные семинары), комплексная психодиагностика; серия собеседований с преподавателями, студентами; авторский тренинг. Значительный акцент делается на субъектной составляющей образовательного процесса, что связано с личными усилиями студента в ходе педагогической поддержки со стороны педагогов вуза, его мотивацией к самосовершенствованию и т.п. В связи с этим

ещё одной задачей первого этапа-модуля выступает стимулирование самообразования (в т.ч. на информальном уровне) педагогов по проблемным вопросам педагогического сопровождения. Речь идёт о целенаправленном внедрении элементов дополнительного образования на основе применения интернет-ресурсов. Дополнительное образование имеет большое значение для профессионального мастерства педагогов в рамках решения ими задач оптимальной и эффективной организации педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов, будущих учителей русского языка.

2.2. Внедрение авторской модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая на формирующем этапе

Апробация предложенной автором модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая проходила в экспериментальной группе в рамках второго этапа эксперимента, реализующего организационно-методическую и образовательно-формирующую функции. В соответствии с двумя основными функциями, второй этап опытно-экспериментальной работы включал два одноименных направления, каждое из которых решало свои специфические задачи.

Как было отмечено, в силу специфики исследуемой проблемы – повышения качества педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР, одним из основных субъектов организации образовательного процесса, непосредственно отвечающим за повышение качества педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского является преподаватель вуза.

В связи с этим, первое организационно-методическое направление формирующего эксперимента было нацелено на методическую помощь преподавателям в осознании важной их роли и путей реализации комплексного

педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов. Решались следующие задачи: определить готовность преподавателей к осуществлению педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов; активизировать поиск преподавателями наиболее оптимальных форм, методов и приёмов педагогического сопровождения; внедрения их в свою практику; организовать методическую помощь преподавателям в расширении сферы знаний, развитии профессионального мастерства, определяющих желаемый уровень педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка.

Достижение целей данного этапа опытно-экспериментальной работы было соотнесено со организованной специальным образом *теоретико-консультационной и методической деятельностью*.

Исходя из выявленных проблем, теоретико-консультационная компонента практического этапа эксперимента включала, в первую очередь, проблемный семинар для преподавателей. На данном семинаре были обсуждены вопросы государственной политики КНР в области повышения качества образования с учётом требований подготовки специалистов со знанием русского языка. Была отмечена важная роль грамотно организованного педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах, рассмотрены его основные компоненты, соответствующие компетенции преподавателей и студентов, обсуждены требования к вузам и преподавателям, обеспечивающим качество выпуска будущих специалистов, а также методические рекомендации по применению оптимальных форм и методов организации педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка.

Вся эта работа соотнесена автором с реализацией первого, адаптивно-методического, модуля содержательно-технологического компонента авторской модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР. Задачами данного модуля являются методическое обучение и консультирование педагогов по проблемным

вопросам педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка; помощь педагогам в создании собственных методических кейсов, в стимулировании их самообразования.

В рамках второго этапа эксперимента был реализован также профессионально-формирующий содержательно-технологический модуль педагогической модели, реализующий задачи:

1. Всемерного содействия формированию и развитию компетенций лингвистического, языкового, коммуникативного и профессионально-методического уровней у студентов;
2. помощи в дальнейшем социокультурном развитии, знакомстве с традициями и реалиями российской истории и культуры;
3. поддержки стремления к успешности, образовательным достижениям;
4. стимулирования творческих и учебно-исследовательских запросов; участия в обучающих, исследовательских, социокультурных проектах;
5. содействия интенсификации коммуникативной деятельности путём применения интерактивных методов и форм.
6. При разработке положения о виртуальном коворкинг-центре мы опирались на идеи российских, европейских и китайских159 ученых160. Отмечено, что первоначальной идеей коворкинга являлся переход от офисного пространства или другой локальной рабочей среды к свободному объединению специалистов, профессионалов, дающему возможность сэкономить ресурсы и в тоже время объединения единомышленников для творческой работы, обмена опытом, налаживания деловых контактов и т.п.161

---

[159]东方大大学俄俄语（（新新版））学学生用用书书。 3 / 史铁铁强强主主编；黄黄玫玫分分册主主编；北北京 大学俄俄语学学院编编著。 - 北京：外外语教教学与与研研究出出版社

[160]Борисенко, Е. В. Пространство коворкинга: методологические аспекты изучения / Е. В. Борисенко // Logos et Praxis. – 2016. – № 3 (33). – С.62-71.

[161]Jones D., Sundsted T., Basicalupo T. I'm outta here! How coworking is making the office obsolete. Austin: Notan MBA Press, 2009. 150 p.

Таким образом, исходя из основных требований к образованию и функционированию коворкинга. Нужно отметить, благодаря онлайн-занятиям, к нам могли подключиться целый ряд университетов, первоначально, не предполагающих участие в занятиях (Гуаньсиский педагогический университет, Сычуаньский университет; Хэбэйский университет, Южно-китайский педагогический университет).

Коворкинг-центр - это коллектив преподавателей и студентов, анализирующих виртуальную среду как поле общей творческой работы и креативности[162]. В его деятельность, в первую очередь, было включено составление и организация временных групп экспертов, обладающих определенным опытом педагогической работы в области профессиональной и языковой подготовки студентов. Группы экспертов-преподавателей собирались один раз в семестр и предполагало:

а) в Zoom формате в виде конференции обсуждались насущные вопросы проблемного характера преподавателей русского языка, заслушивались сообщения, способствующие снять поставленные профессиональные вопросы и вопросы дидактики; б) обсуждение методических новинок, в том числе, презентация публикаций преподавателей других вузов; обмен методическими рекомендациями, литературой, разработками и т.п.; в) проведение онлайн-лекции или практического занятия для студентов или мастер-класса для преподавателей.

Отметим, что такой контекст работы, профессионального сотрудничества серьёзно стимулировал преподавателей вузов КНР к повышению педагогического мастерства, к саморазвитию, расширению арсенала методических средств, к публикационной активности и т.п. Одним из результатов данной деятельности в рамках формирующего этапа эксперимента стали научные публикации китайских педагогов. Это подтверждает мнение исследователей о том, что «пребывание в обществе активных и

[162]Пань В. Виртуальный коворкинг-центр как средство педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С.166-170.

целеустремленных людей располагает к собственной активной деятельности, а отсутствие скованности <…> отлично мотивирует и способствует большей результативности»[163].

В качестве перспективного направления развития коворкинг-центра и междисциплинарных экспертных групп признано установление связей с российскими вузами с заключением договоров в дальнейшем, разработкой плана совместных мероприятий и совместных публикаций.

Ещё одним эффектом образовательного коворкинга является *совершенствование тьюторской деятельности в отношении студентов.* Обращение к ним не только способствовало формированию языковых и речевых умений у студентов КНР, но и обогащало их методические знания и умения, так как студенты наблюдали их эффективность в действии.

Этому же в равной степени способствовали записи практических занятий, мероприятий и т.п. с российскими студентами, которые использовались преподавателями вузов КНР на практических занятиях для организации наблюдений и рефлексии, для развития словарного запаса и речевых компетенций будущих учителей русского языка .

С учётом того, что коворкинг также способствует принятию коллективных решений в рамках проектирования новой образовательной практики, на этапе формирующего эксперимента *в деятельность виртуального коворкинг-центра были включены студенты,* которые под руководством преподавателей разработали *проекты виртуальных экскурсий по российским городам*, их достопримечательным местам.

В частности, был разработан и реализован ***проект виртуальных экскурсий по древним городам на Волге*** − Угличу, Старице, Кимры, Мышкину, Ярославлю, Костроме и т.п. *(Приложение 5)*.

---

[202]Халмурзаева, Э. Б. Образовательный коворкинг и особенности его функционального зонирования / Халмурзаева Э. Б. // Вест. КГУСТА им. Н. Исанова. – 2018. – № 2. – С. 36-44.

Виртуальные экскурсии по достопримечательным местам древних городов на Волге осуществлялись китайскими студентами на русском языке, каждый из студентов выступал в роли экскурсоводов.

Реализация такого проекта являлась мощным импульсом развития не только лингво-страноведческих знаний, социокультурной компетенции будущих учителей русского языка, но и речевых умений, коммуникативной и языковой компетенций, так как по ходу проведения экскурсий студенты, будущие учителя русского языка из вузов КНР, выполняли ряд заданий:

а) составляли план;

б) записывали основные интересные факты;

в) задавали вопросы;

г) составляли тематический тезарус и т.п.;

д) разрабатывали презентации.

В помощь студентам-экскурсоводам предлагались определённые лексические единицы и речевые конструкции (с пояснением значений). Пример представлен в Таблице 5.

Таблица 5

Примеры лексических единиц и речевых конструкций для «экскурсоводов»

<table>
<tr><td rowspan="2">Мы с вами сегодня на экскурсии</td><td>Побываем в …
Посмотрим …
Полюбуемся …
Познакомимся с …
Увидим …
Узнаем о том, как…</td><td rowspan="2">Старинный
Древний
Современный
Красивый
Прекрасный
Удивительный
Восхитительный
Замечательный
Типичный
Редкий
Яркий
Первый
Последний
Загадочный
Скромный</td><td>Улица
Площадь
Набережная
Музей
Дворец
Картинная галерея</td></tr>
<tr><td>Мы видим (в центре, справа, слева) …
Перед нами …
Подойдем к …
Пройдем через …
Пройдем по …
Обойдем …
Зайдем в …</td><td>Жизнь
Быт
Традиции
Обычаи</td></tr>
</table>

	Вернемся назад в	*Богатый* *Уютный*	
	Остановимся у … Остановимся перед … Поднимемся (по) … Спустимся (в) …		Предмет Экспонат Макет Документы Фотография Картина Репродукция
	Обратите внимание (на …) Посмотрите на … Давайте посмотрим … Посмотрим на …	Направо /справа Налево / слева в центр Вверх Вниз	

В ходе этих виртуальных экскурсий студенты задавали вопросы, на которые студенты-«экскурсоводы» отвечали самостоятельно, а также с помощью тьюторов из числа студентов старших курсов или педагога. В ходе проведения экскурсий по российским древним городам тьюторы и преподаватели также помогали своим студентам понять смысл сказанного, давали опорные слова, поясняли отдельные термины.

Отметим, что эти экскурсии были небольшими, но насыщенными речевыми конструкциями. Студентам были подготовлены специальные памятки с речевыми и грамматическими конструкциями.

Пример памятки 1

Что вы бы спросили у экскурсовода?

Извините, Простите,	не могли бы вы (рас)сказать я хотел бы узнать (спросить) мне хотелось бы знать вы не знаете повторите, пожалуйста я не понял не (рас)слышал мне интересно	когда где кто как какой сколько

Пример памятки 2

Вспомните глаголы!
посетить *что?* (город, музей, выставку...)
поехать *куда?* (в город, в музей, на выставку...)
побывать *где?* (в городе, в музее, на выставке...)
путешествовать *по чему?* (по Волге , по России, по реке...)
путешествовать *на чем?* (на машине, на автобусе, на самолете, на теплоходе)
приглашать *кого?* (друга, подругу); *куда?* (в музей, на экскурсию)

По окончании экскурсии была организована дискуссия по вопросам:

- Что особенно понравилось в ходе экскурсии?
- Что вы нового узнали об истории, культуре, быте и т.п. русского народа?
- Какое место вы особенно хотели бы посетить и увидеть воочию? Почему?
- Какие вопросы вы хотели бы дополнительно задать экскурсоводу?
- Какой материал вы бы взяли для своих уроков с учащимися при обучении их русскому языку?

Были оговорены правила безопасности при посещении экскурсий, что было важно в дальнейшем, если китайские студенты в последующем действительно захотят посетить эти места. Студентами была составлена памятка, которая включала следующие рекомендации (*орфография и лексика сохранены*):

1. Удостоверение личности необходимо иметь при себе, и сотрудники должны проверять его при прохождении проверки безопасности.
2. Невозможность прохождения проверки безопасности или невозможность провоза опасных грузов.
3. Соблюдайте порядок и будьте цивилизованными.
4. Не забудьте взять с собой фотоаппарат, чтобы записывать прекрасные моменты.

В последующем весь материал использовался педагогом на практических занятиях и семинарах по отработке языковых, речевых и страноведческих знаний и умений.

Подчеркнём, что данный вид работы (виртуальные экскурсии) активно способствовал развитию мотивации к изучению русской истории, культуры, традиций, стимулировал интерес к изучаемому языку, тягу к самообразованию в области страноведения у студентов КНР, что, в целом, обеспечивало лучшее усвоение языковых единиц в социокультурном контексте.

Реализация данного проекта способствовала и укреплению дружеских связей между студентами двух стран. Всё это обеспечивало не только развитие коммуникативных умений, но и знакомство с новыми, более современными пластами русской лексики. Иногда толкование студенческого сленга затруднялся дать даже преподаватель, однако все преподаватели отмечали повышение интереса к изучению русского языка у студентов.

С целью повышения качества педагогического сопровождения стало применение методов и форм, которые способствовали развитию диалоговых и полилоговых форм взаимодействия студентов, а также развивали речевые умения и навыки. В частности, речь идёт о применении интерактивной лекции с элементами диалога, дискуссии. Её проведение способствовало внедрению открытых проблемных вопросов:

Объясните, почему .... ? Объясните, как ... ?

В чем смысл ... ?

Почему важно ... ?

В чем разница между ... и ... ?

Каким образом ... влияет на ... ?

Согласны ли вы с утверждением, что ... ? и т.п.

Важным дополнением к такой лекции служили индивидуальные выступления студентов с лингвострановедческим материалом, соотнесённым с темой лекции.

На практических занятиях преподаватели активизировали применение ***ролевых*** (урок, учитель, ученик) и ***имитационных*** (изучение определённой темы с воображаемыми учениками) ***игр (***методика проведения представлена в *Приложении* ***3).***

Рекомендуя такие интерактивные формы в рамках педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов, мы принимали во внимание слова исследователя Б. С. Алишева о том, что «человек, знающий и умеющий нечто, но не способный понять суть собственных знаний, возможности их применения в широком контексте различных сфер профессиональной деятельности, мало чем отличается от напичканного информацией компьютера»[164]. Методические рекомендации игрового проектирования также включали:

1) план-инструктаж перед началом занятия, объяснения правил игрового моделирования, текущего и итогового контроля;
2) описание педагогической ситуации (словесное и с применением средств наглядности, визуализации, в том числе, просмотр фрагмента видео настоящего урока русского языка);
3) фактическое проигрывание ситуации;
4) реализацию обратной связи, рефлексию: обсуждение, самооценка, оценка с обоснованием другими, мнение преподавателя, а также задание для самостоятельной работы – чаще всего исходя из дополнительных проблемных вопросов и ситуаций, которые «высветились» в ходе игры и т.п.

Предложенные формы и методы при обучении будущих учителей, по мнению ряда исследователей, способствуют переводу абстрактных теоретических знаний в профессиональный практический контекст, в связи с чем их можно расценивать как обучение через опыт[165]. Осознание и осмысление своих собственных действий через обсуждение, размышление, рефлексию, само- и взаимооценку способствовали развитию как языковых, речевых, так, и даже в

[164]Алишев, Б. С. Психологические значения и смыслы / Б. С. Алишев // Компетентностный подход к профессионально-культурному становлению специалиста : материалы международной научно-практической конференции. – Казань: Отечество, 2008. – С. 59-61.

[165]Агеева, Е. Л. Теория и практика имитационного моделирования в методике обучения безопасности жизнедеятельности бакалавров образования / М. А. Аракчеев, А. Е. Ребриков // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61 (1). – С.4-7.

большей степени, методических компетенций студентов. Это способствовало созданию студентами, будущими учителями русского языка, пусть ещё небольшого, но всё же своего собственного методического кейса.

Большое внимание в рамках применения второго – профессионально-формирующего модуля авторской модели на данном этапе эксперимента отводилось развитию *фасилитарного, поддерживающего педагогического стиля взаимодействия,* применению различных форм реализации обратной связи, рефлексии.

Так, для преподавателей была организована **серия тематического онлайн-консультирования**, Таблица 6 (Приложение 10).

Совместно с психологом вуза Ли Вэньчжен был проведён двухдневный коммуникативный **тренинг** на тему «Методы и приёмы педагогической поддержки обучающихся» (*Приложение 2)*.

Форма тренинга обусловливает возможность в короткие сроки организовать целенаправленную интерактивную деятельность преподавателей, снять напряжение, создать комфортную непринуждённую обстановку общения, способствует рефлексии и толерантному стилю взаимодействия субъектов тренинга. В связи с этим ещё до начала тренинга были оговорены и согласованы с участниками разработанные специалистами принципы его проведения[166]:

1) принцип подхода к личности с оптимистической гипотезой[167] «хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать» (комфортная атмосфера, отсутствие критических замечаний, обсуждение– для саморазвития).
2) принцип творческой раскрепощённости (в связи с тем, что китайские педагоги относятся к достаточно сложной аудитории,

[166]Абрамова, Г. А. Деловые игры: теория и организация / Г. А. Абрамова, В. А. Степанович. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192с.
[167]Андреева, Ю. В. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики / А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.1. – № 3 (50). – С.51-65.

очень боятся «потерять лицо», попасть в неловкую ситуацию и т.п., данный принцип предполагает использование большего количества игр, упражнений на расслабление, позитивизм, свободное общение и т.п.) в начале каждого занятия.

Кроме этого, очень чётко оговариваются и выдерживаются правила согласования любого действия и конфиденциальности.

Для организации грамотной рефлексии в такой непростой обстановке нами была использована *базовая методика рефлексивного анализа* (Э. В. Будаев, З. Егер, У. Маас, М. Л. Макаров, Ю. Линк и др.), которая была адаптирована и способствовала:

- корректному приглашению к разговору, обсуждению проблемы, ситуации с обеспечением доброжелательной атмосферы разговора-совета и т.п.;
- внимание при реализации обратной связи не только к словам, но и к невербальной реакции (контакт глаз, кивки головой и т.п.);
- в случае затруднения – помощь в выходе из ситуации с применением ряда приёмов (условного соглашения, переключения внимания и т.п.).

В рамках тренинга активно использовались различные методы организации деятельности преподавателей с учётом мнения Н. М. Борытко, что «метод содержит в себе правила действия и сами способы действия, систему принципов и внешнюю организационную форму их реализации»[168]. В настоящем исследовани применены такие методы, как мини-дискуссии, совместное обсуждение педагогических ситуаций, высказываний известных людей, анализ проблемных статей и т.п. Такая рефлексия, осознание и осмысление своих собственных действий через размышление и самооценку способствовали развитию эмпатических личностных качеств.

Важно отметить, что ход образовательного тренинга осуществлялась через **видеозапись**, что позволяло позже проводить анализ и обсуждение увиденного, коррекцию ошибок. Данное мероприятие проходило под наблюдением тренера-

[168]Борытко, Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учеб.-метод. пособие / Н. М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 120 с.

преподавателя. Исходя из указанной выше специфики поведения китайских педагогов такой приём был применён нами только один раз.

Последний компонент (*развивающе-прогностический*) содержательно-технологического наполнения модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая реализовал следующие задачи:

1) мотивацию студентов и преподавателей к более интенсивной учебно-творческой и научно-исследовательской работе;
2) содействие в подготовке к контрольным процедурам по оценке образовательных достижений;
3) поддержку активного учебно-исследовательского и социокультурного сотрудничества с российскими вузами;
4) стимулирование мотивации студентов КНР к дальнейшему образованию в рамках магистратур и аспирантур вузов Российской Федерации, понимания этого как профессионального капитала и залога успешности.

В связи с этим в рамках деятельности коворкинг-центра был очерчен круг информационных и методических средств, которыми обеспечивается педагогическое сопровождение профессионально-языковой подготовки студентов, будущих учителей русского языка, а также учебно-исследовательская деятельность самих студентов:

- предоставление доступа к системным программным средствам, общим и специализированным (по направлениям подготовки) информационно-справочным массивам;
- составление тематического указателя, включающего соотнесённые с направлениями профессионально-языковой подготовки материалы и ссылки и т.п.;
- один раз в три месяца выкладывался обзор актуальной литературы, методических материалов России и Китая (в том числе, и преподавателей вуза) по направлениям;

- ссылки на актуальную информацию о конференциях, научных и творческих конкурсах для преподавателей и студентов и т.п.;
- специальное окно запросов студентов по подбору материалов для научной публикации;
- разработка обучающих и контрольных материалов для проверки знаний и умений студентов и т.п.

Особое внимание было уделено вопросу создания преподавателями собственных методических образовательных пакетов (в виде приобретённых современных электронных учебников, практикумов, словарей, дистанционных курсов, тренингов, мастер-классов, лекций ведущих специалистов и т.п.). В несколько упрощённом виде такие методические образовательные пакеты формировали и студенты. В дальнейшем они могли их использовать в собственной профессиональной деятельности с учениками. Для обмена мнений по этапам и результатам применения модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов, будущих учителей русского языка, был проведён *итоговый семинар*. Обсуждены результаты педагогического эксперимента, эффективность применяемых форм и методов, подчёркнуты возможности информационно-насыщенной среды вуза для самообразования и саморазвития преподавателей и студентов. Преподавателями было отмечено, что деятельность виртуального коворкинг-центра выступала условием и механизмом совершенствования педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов.

Таким образом, в ходе формирующего этапа педагогического экспериментирования было подтверждено предположение о том, что применение авторской трёхмодульной образовательной модели будет способствовать повышению качества педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая. Это предположение было также подтверждено результатами итогового

(контрольного) диагностирования, проведённого на заключительном этапе педагогического эксперимента.

2.3. Содержательная интерпретация эффективности внедрения авторской модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая

Оценка результатов педагогического эксперимента в рамках апробации авторской модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая осуществлялась в ходе проведения *контрольно-итогового этапа эксперимента*, реализующего аналитическую и обобщающую функции.

Данный параграф отражает интересные нам идеи О. М. Бобиенко о *единстве оценки* деятельности образовательных организаций, частью которой являются - среда, ***процесс, субъекты***[169] .

Рядом ученых среда образовательной организации трактуется исследователями как педагогический феномен, что всегда привлекало внимание учёных в исследовательской области педагогики[170]. А. В. Хуторской утверждает, что образовательная среда обусловлена социокультурным окружением личности и включает технологии, методы и средства образования, сопровождающие эффективную деятельность обучаемого[171]. Д. А. Хорват отмечает, что педагогу важно всегда опираться на такие качества образовательной среды, которые

---

[169]Бобиенко, О. М. Контрольно-измерительные материалы для оценки компетентностных образовательных результатов / О. М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ 2012. – №2 (50). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tisbi.ru/assets/Site/Science/Documents/BOBIENKO-MONITORING-AND-TEST.pdf (дата обращения: 13.08.2020).

[170]Иванова, В. И. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов : дисс. … д-ра пед. наук : 19.00.13 / Иванова Виктория Ивановна. – М., 2008. – 662с.

[171]Хуторской, А. В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении / А. В. Хуторской // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2005/0901/htm (дата обращения: 30.09.2021).

делают её «генератором инновационных идей, регулятором конструктивных взаимоотношений субъектов образовательного процесса»[172]. Всё это учтено при проведении контрольных измерений.

В рамках данного исследования для комплексного оценивания эффективности педагогического сопровождения необходимо было ответить на ряд важных вопросов в контексте взаимосвязи с предметом, системами, уровнями и инструментами оценивания образовательных достижений (Таблица7).

Таблица 7

Авторская система взаимосвязи предмета, уровней и инструментария оценивания образовательных достижений (по результатам апробации модели)

Уровни оценивания			
на уровне системы	***на уровне особенностей сравнения результатов***	***на уровне решения тактических задач***	***на уровне решения стратегических задач***
внутреннее (преподаватели) и внешнее (сотрудники управления образовательным процессом, руководство)	относительное (сравнение образовательных достижений экспериментальной и контрольной групп) и абсолютное (сравнение с запланированным результатом)	решение внутренних задач (совершенствование качества профессионально-языковой подготовки) и достижение внешних требований (государственная задача)	Выявление, обсуждение и корректировка проблем, распространение полученного педагогического опыта на другие образовательные организации

Предмет исследования, вопросы, на которые необходимо ответить	***Инструментарий оценивания***

[172]Хорват, Д. А. Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08. / Хорват Дмитрий Александрович. – М., 2015. – 173 с.

1.Может ли эффективным искомый **процесс** , который основывается на авторкой модели? Отмечается ли позитивная динамика восприятия студентами изменений в организации образовательного процесса в вузе?	Анкетирование, онлайн-опрос, включённое педагогическое наблюдение, собеседования, экспертно-проблемный итоговый семинар
2. Замечается ли у **участников** образовательного процесса улучшение результатов в области знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления будущей професссиональной деятельности, а также соответствующих мотивационных и ценностных установок ?	Выполнение контрольных заданий, итоговая деловая игра, включённое педагогическое наблюдение, собеседования, тестирование
3. Созданная обучающе–развивающая среда вуза является ли стимулирующей и эффективной для повышения качества подготовки обучающихся?	Анкетирование, онлайн-опрос, экспертно-проблемный итоговый семинар

Исходя из разработанной системы корреляции предмета, уровней и инструментария оценивания первым вопросом, на который мы искали ответ, явился вопрос о том, «Насколько процесс является эффективным в деле повышения качества педагогического сопровождения на базе разработанной модели»?

Автор отталкивался от мысли, что о результативности процесса педагогического сопровождения профессиональной подготовки учителей русского языка можно говорить только на основе высокой мотивации самих педагогов, их готовности к повышению качества образовательного процесса (мотивация на повышение мастерства, изменение стиля общения, расширение методического арсенала, применение разнообразных форм и методов реализации обратной связи; способность к использованию инновационных форм и методов преподавания и т.п.). Насколько педагоги мотивированы и готовы к совершенствованию методической работы анализировался и проверялся нами на последнем заключительном этапе опытно-экспериментальной работы посредством разработанной авторской анкеты, которая была предложена первоначально преподавателям до участия в педагогическом эксперименте. В связи с этим все результаты даны в сопоставлении и представлены в Таблице № 8 (Приложение 11).

Анализ ответов позволили сделать следующие **выводы**:

1) Педагоги *более самокритично стали оценивать уровень* своего мастерства, соответственно *видеть направления своего дальнейшего развития,* осуществляемого при полном понимании значения педагогического сопровождения для качественной профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка.
2) Отмечена *значительная динамика* в понимании педагогами необходимости повышения профессиональной квалификации и качества педагогического сопровождения подготовки студентов.
3) Значительно, почти в два раза, выросло количество преподавателей, которые применяют в ходе подготовки к занятиям современную методическую литературу и научные исследования на русском языке; поднялся процент педагогов, автономно осуществивших подписку на российские образовательные платформы, специализированной научной литературы, сайтов электронных библиотек.

4) Педагоги *стали проявлять активность в* использовании мультимедийных средств в ходе организации и проведению страноведческих уроков через виртуальные экскурсии по российским театрам, музеям, картинным галереям и т.п.; причём это используется не только при объяснении материала, но и для его закрепления, отработки навыков, получения студентами опыта действий в моделируемых социокультурных ситуациях и т.п.
5) *Активизировалось применение и расширился арсенал* форм реализации обратной связи со студентами; практически все преподаватели стали использовать для этого групповые чаты, видеоконференции; *значительно увеличилось количество преподавателей,* осуществляющих групповое и личное непосредственное консультирование. Данные ответы считаем также положительным результатом ответа на третий вопрос контрольного подведения итогов: «Является ли оптимальной обучающе-развивающая среда вуза для повышения качества педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки студентов, будущих учителей русского языка?»

Также важно отметить, позитивные перемены в понимании студентами сути педагогического сопровождения и повышение набора качеств у студентов, отвечающего за педагогическое сопровождение. Наряду с этим, важно было узнать повысилось ли в этой связи положительное оценивание педагогического сопровождения со стороны своих преподавателей. Это показало *повторное анкетирование*. Результаты в сопоставлении представлены в Таблице 9. В рамках ответа на первый и третий вопрос контрольного подведения итогов и оценивания организации образовательного *процесса* было проведено *анкетирование и онлайн-опросы* студентов. Как было отмечено ранее, отвечая на вторую часть комплексной авторской анкеты, студенты показали, что от своих педагогов они ожидают педагогической помощи и педагогического сопровождения их развития в обучении. Ранее студенты указывали на недостаточную структурированность материалов, недостаточную активность в

использовании виртуальных ресурсов. Также они отмечали необходимость сетевого взаимодействия с носителями русского языка, на желание персонального консультирования со стороны преподавателей; на необходимость включения их в социокультурные проекты по страноведению и т.п.

Таблица 9

Сравнение (на основе анкетирования, сетевых онлайн-опросов) ответов студентов ЭГ и КГ (%)

Вопросы/ критерии	Оптимальное педагогическое сопровождение организации лекций и практических занятий?		Образовательные возможности сформировать речевую компетенцию?		Образовательные возможности сформировать страноведческую компетенцию?		Образовательные возможности сформировать методическую компетенцию	
Вариант положительного ответа (%)	Положительный выбор студентами КГ	Положительный выбор студентами ЭГ	Положительный выбор студентами КГ	Положительный выбор студентами ЭГ	Положительный выбор студентами КГ	Положительный выбор студентами ЭГ	Положительный выбор студентами КГ	Положительный выбор студентами ЭГ
	46,2	79,1	30,4	72,2	27,2	81,3	19,0	53,7

Полученные результаты, в целом, показывают *значительное увеличение количества положительного оценивания педагогического процесса в вузе, образовательно-развивающей его среды студентами ЭГ,* что подтверждает эффективность использования предложенной модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки. Несколько нерешённым всё же остаётся вопрос повышения методической компетенции, однако здесь проблемные аспекты связаны с необходимостью управленческих решений (в частности, увеличения часов на педагогическую практику и т.п.).

Наибольшее внимание было уделено *субъектному уровню* оценивания результатов экспериментальной работы, ответу на вопрос «*Отмечается ли у субъектов образовательного процесса (студентов, будущих учителей русского языка) улучшение результатов в области знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления будущей професссиональной деятельности, а также соответствующих мотивационных и ценностных установок?*

Для проверки уровня *страноведческой компетенции* студентам ЭГ и КГ была предложена контрольная работа из 15 вопросов по темам «Российская культура, история, общество, традиции, быт». Результаты сформированности выполнения отражены на Рисунке 11.

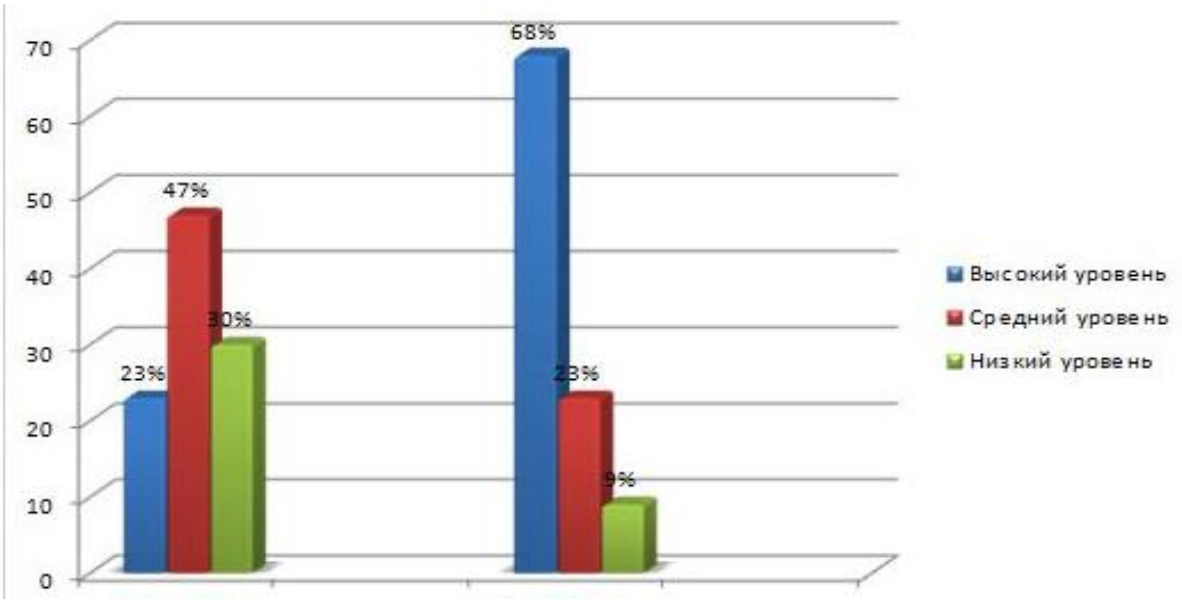


Рис. 11. **Результаты выполнения контрольной работы по лингвострановедению студентами контрольной (первые показатели КГ) и экспериментальной (вторые показатели ЭГ) групп**

Как видно, *студентами ЭГ продемонстрирован высокий уровень страноведческой компетенции.* По сравнению с КГ разрыв составляет 45%, что свидетельствует о большом значении применённых форм тьюторской деятельности, онлайн-лекций или практических занятий для студентов КНР в рамках авторской модели (на этапе формирующего эксперимента), проведённых

российскими педагогами. Особое значение для такого значительного роста имел социокультурных проект создания и проведения виртуальных экскурсий, совместных с российскими студентами, знакомящих с традициями, историей и культурой России.

Отметим, что *данный проект обусловил значительное развитие коммуникативно-речевых компетенций студентов*, так как они и слушали, проводили онлайн-экскурсии исключительно на русском языке. Развитию коммуникативно-речевой компетенции способствовало прослушивание онлайн-лекций российских педагогов, просмотр мастер-классов, а также значительное расширение собственного арсенала инновационных методических средств китайскими педагогами.

Результаты проверки уровня коммуникативно-речевой компетенции у студентов КГ и ЭГ (в сопоставлении) представлены на Рисунке 12.

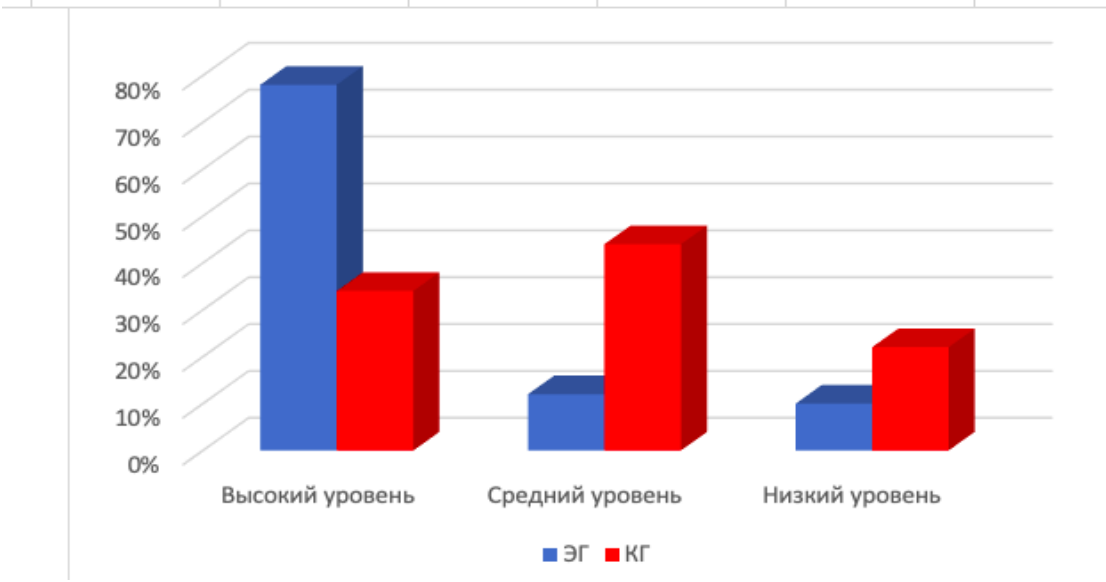


Рис. 12. **Результаты выполнения студентами КГ и ЭГ контрольных заданий (в устной и письменной форме) на проверку коммуникативно-речевых умений**

Результаты заверяют, что 72% респондентов ЭГ продемонстрировали очень высокий уровень сформированности речевых компетенций, а в КГ данный показатель продемонстрировал чуть более 35%. Средний уровень в ЭГ снизился за счет того, что часть студентов перешли в разряд высокого уровня и составили 12%. Процент студентов КГ среднего уровня увеличился и составил 42%. Что касается низкого уровня, то он значительно сократился в экспериментальной группе и составил 10 %. В контрольной группе таких студентов по сути оказалось почти в два раза больше и составил 23%..

В связи с проверкой страноведческих и речевых умений у будущих учителей русского языка было принято решение обратиться к *анализу их ценностных ориентаций как мотивации к изучению русского языка,* попросили указать, с какой целью (кроме получения профессии) они его изучают, с какими ценностями соотносят. Ответы студентов ЭГ представлены на Рисунке 13.

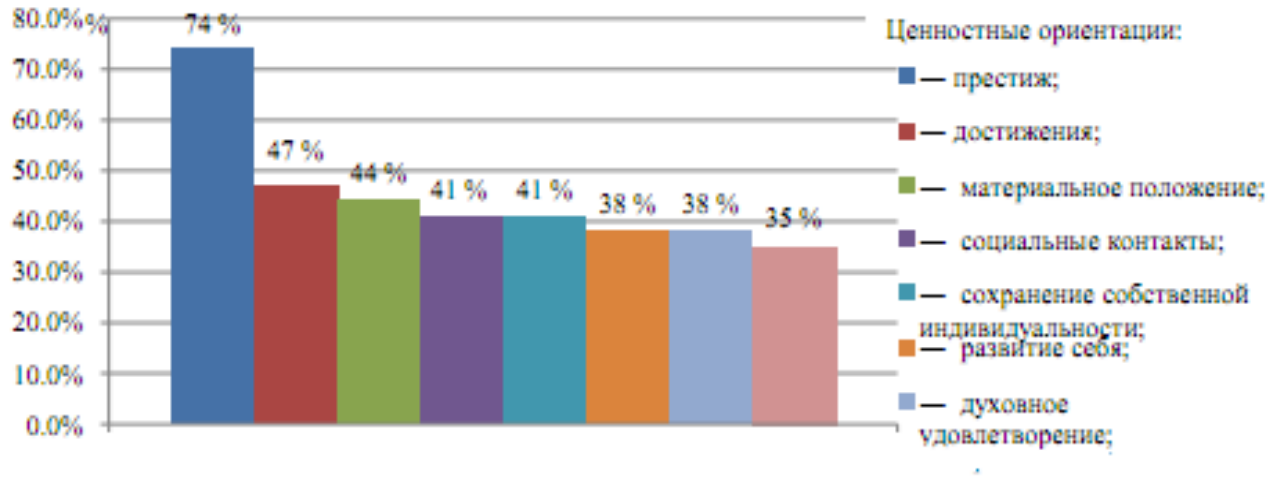


Рис. 13. **Результаты ответов студентов ЭГ на вопрос о ценностных ориентациях как мотивах изучения русского языка**

Как видим, изучение русского языка и получение профессии учителя русского языка студенты в большей степени соотносят с престижностью данной профессии, обусловленной, в том числе, и ролью русского языка в мире. Кроме этого, они связывают изучение русского языка с ценностями успеха, достижений, улучшением материального положения, развитием социальных

контактов и т.п. Отметим, что последний показатель был связан с графой «другое», где студенты в абсолютном большинстве указали на возможность познать мир, путешествовать и т.п.

Большое значение на итоговом этапе проверки эффективности предложенной модели педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей русского языка придавалось проверке уровня сформированности методических компетенций, так как в профессиональной деятельности самим студентам нужно будет осуществлять педагогическое сопровождение обучения и развития своих учеников на уроках русского языка. В этой связи в ходе контрольного этапа студентам ЭГ и КГ было дано задание составить по 2 подробных плана-конспекта уроков (в том числе, с описанием своих действий) для младших и старших школьников. Эти конспекты потом на основе предложенной таблицы-матрицы (Таблица 10) предлагались для самоанализа и экспертного анализа педагогами.

Таблица 10

Экспертная таблица-матрица по анализу методических компетенций на основе проверки конспектов

Компоненты	Описание	Ваш комментарий
Личные качества учителя	Как Вы настраиваетесь на урок, проявление каких личных качеств считаете важными в общении с учениками, какой стиль поддержки учеников выбираете и т.п.?	
Постановка целей и задач	Продумайте, как Вы определяете цель изучения темы, что Вы отражаете в задач, как это помогает выстроить урок, добиться результатов	
Мотивация учащихся	Укажите, почему важна мотивация ученика, как Вы указываете на значение темы в начале урока, какие используете задания для поддержки интереса к изучению русского языка и т.п.	
Обеспеченность дидактическими материалами	Укажите, как Вы отбираете учебный материал, какие критерии отбора имеют для вас значение, какие задачи решает удачный отбор дидактического материала, а также использование ИКТ, технических средств обучения и т.п.	
Принятие педагогических	Какие этапы урока высчитаете наиболее сложными, как Вы взаимодействуете с	

решений	учениками, организуете их работу, оценку знаний? Продумываете ли вы возможные сложные ситуации и т.п.?	
Технологичность, организация учебной деятельности	Укажите, сколько времени оказалось необходимым для каждого компонента урока. С чем это связано? Какие Вы использовали методы и формы объяснения материала, закрепления его, формирования умений, оценки знаний? Считаете ли, что достигли целей?	

Результаты самооценки студентами своих конспектов на основе таблицы-матрицы, а также результаты экспертной оценки конспектов педагогами на основе таблицы-матрицы, индивидуальных и групповых собеседований со студентами представлены в виде Рисунка 14.

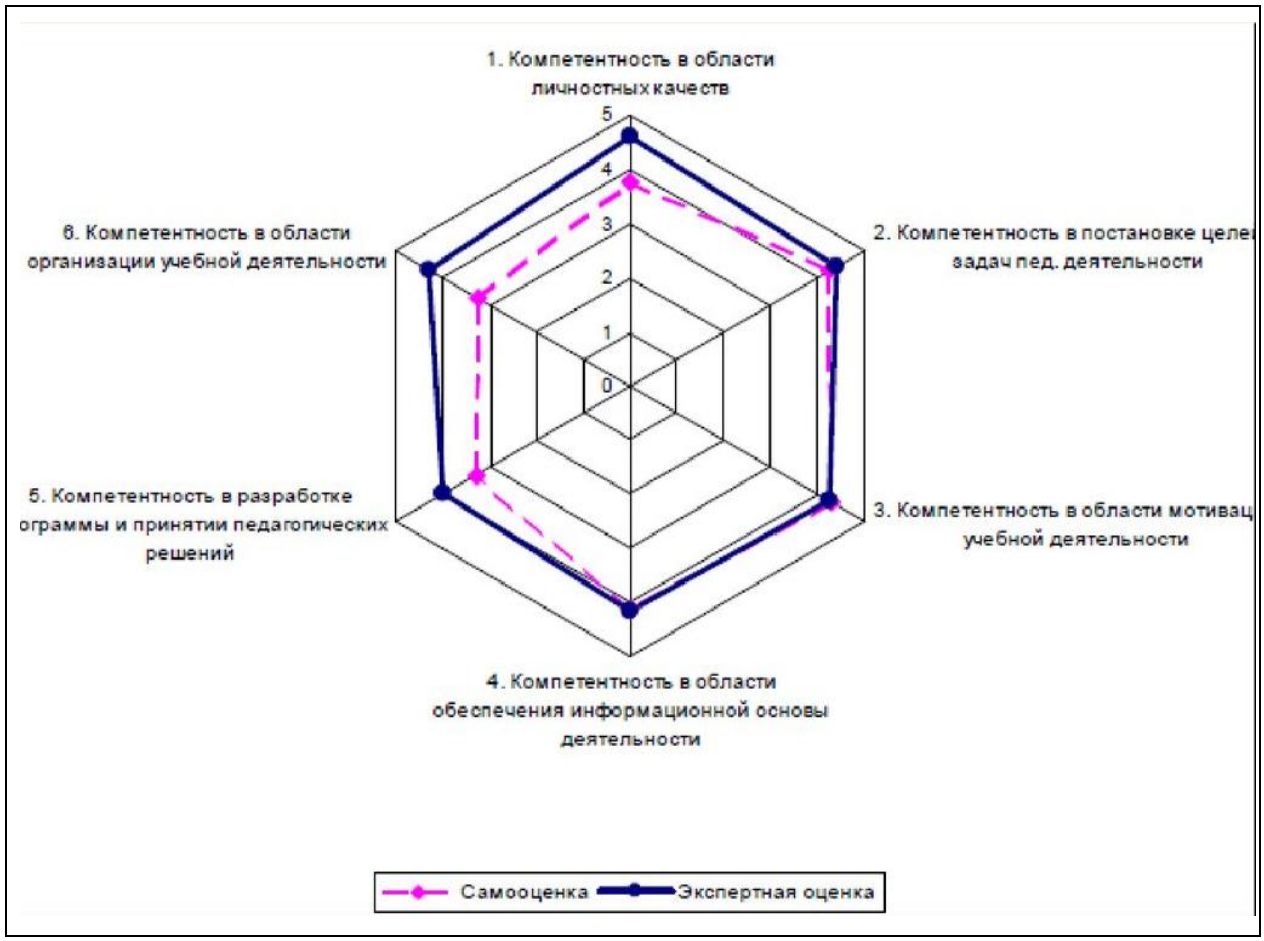


Рис. 14. **Результаты самооценки и экспертной оценки методических компетенций студентов ЭГ**

В плане сопоставления был применен приём самооценки и экспертной оценки к студентам, входящим в КГ. Результаты следующие:

1. По критерию «Компетентность в области личных качеств» самооценка и экспертная оценка сближены в пределах позиции от 3 до 4.
2. По критерию «Компетентность в области постановки педагогической деятельности» показатели низкие; самооценка и экспертная оценка сближены в пределах позиции от 2 до 3.
3. По критерию «Компетентность в области постановки педагогической деятельности» показатели низкие; самооценка и экспертная оценка сближены в пределах позиции от 2 до 3.
4. По критерию «Компетентность в области учебной деятельности» показатель самооценки выше, чем экспертная оценка (соответственно позиции 4 и 3); это объясняется тем, что студенты считали достижениями знание (правил, теории и т.п.) без умений.
5. По критерию «Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности» показатели самооценки и экспертной оценки сближены в пределах позиции 4.
6. Самый резкий перекос в сопоставлении самооценки и экспертной оценки отмечен по критериям «Компетентность в разработке программы и принятии педагогических решений» и ««Компетентность в области организации учебной деятельности». Студенты оценивали свои компетенции по методике преподавания русского языка на уровне позиции 4; экспертные оценки были в районе позиции 2.

Таким образом, можно констатировать, что разница между показателями результатов студентов КГ и ЭГ является значительной.

Таким образом, в целом, можно констатировать, что по итогам контрольного этапа педагогического эксперимента получены положительные ответы на все поставленные вопросы, касающиеся эффективности применения авторской модели педагогического сопровождения профессионально-языковой

подготовки будущих учителей в вузах КНР на уровнях «учебный процесс», «образовательно-развивающая среда вуза», «субъект (индивидуальные образовательные достижения студентов)».

У студентов вузов КНР, будущих учителей русского языка, значительно повысился уровень профессиональных страноведческих, речевых, методических и т.п.) компетенций, повысилась мотивация к успешному обучению, стали более развитыми профессионально-ориентированные ценности. Они стали более осознанно представлять суть педагогического сопровождения и готовы применять его элементы в своей будущей профессиональной деятельности. У них сложилось понимание значения профессиональных компетенций в общей системе профессиональной подготовки.

Анализ полученных результатов контрольного этапа продемонстрировал разрешение поставленных задач, **подтвердило результативность разработанной модели, отражающей решение поставленной проблемы исследования.** Для доказательности и достоверности статистически значимой разницы в показателях студентов КЭ и ЭГ был рассчитан коэффициент успешности (Y), по методике А. В. Усовой173 на основе формулы: Y= Кэ ⁄ Кк, где Кэ−значение К для экспериментальных групп; Кк− значение К для контрольных групп. Исходя из того, что он составил 1,38. Считаем, что можем его рассматривать в качестве показателя результативности предложенной педагогической модели. Данный коэффициент коррелируется с принятым в научной методологии утверждением, что технология может считаться результативной, в случае если коэффициент успешности больше (>) 1.

Прогностическую функцию последнего этапа эксперимента мы соотнесли с дальнейшим развитием форм и методов профессионального сотрудничества преподавателей Китая и России в сфере профессиональной подготовки будущих учителей русского языка; максимальным использованием возможностей виртуальных профессиональных сообществ, тематических профессиональных

[173]Усова, А. В. Методология научных исследований / А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 130 с.

площадок, совместных онлайн-конференций по вопросам методики обучения русскому языку, педагогическому сопровождению процесса и т.п.

Выводы по Главе 2

1. Опытно-экспериментальная проверка модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая проводилась с целью проверки достоверности авторской гипотезы и была реализована в 2018-2022 годах на базе Синьцзянского педагогического университета. В ней приняли участие 107 студентов факультета русского языка и 19 преподавателей. Изначальная задача - выявление исходного уровня профессиональной подготовки учителей русского языка в вузах КНР. В связи с этим были определены критерии, инструментарий и проведена первоначальная диагностика уровня готовности студентов КНР к профессиональной деятельности в области преподавания русского языка. У студентов ЭГ и КГ были получены приблизительно одинаковые результаты. При этом отмечены невысокий уровень и недооценка значения лингвокультурологических и страноведческих знаний. Владение речевыми компетенциями, практическими умениями отбора и применения речевых единиц в коммуникативных ситуациях находится также на низком уровне, что связано, на взгляд автора, с приоритетом изучения русской грамматики, однообразием применяемых преподавателями речевых упражнений, низкой мотивацией студентов к самостоятельным занятиям и разговорной практике, в том числе, через российские социальные сети, участие в российских онлайн-конференциях и т.п. Проверка методических умений будущих учителей русского языка на основе дидактической игры по планированию и проведению урока русского языка выявила недочёты в целеполагании, прогнозировании и понимании результатов урока; прослеживается явный дисбаланс в применении теоретических и

практических форм и методов деятельности; чрезмерное увлечение теорией и контролем и т.п.

2. На основе всестороннего исследования проблемных областей процесса педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР, первоначальной диагностики уровня готовности студентов к профессиональной деятельности в области преподавания русского языка был скорректирован и проведён формирующий этап эксперимента по применению авторской педагогической модели. Исходя из понимания того, что одним из основных субъектов организации качественного педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка является непосредственно преподаватель вуза, в первую очередь было реализовано организационно- методическое направление, включающее проблемный семинар и методические консультации. Большое значение в ходе практической реализации модели имела предложенная технология создания и функционирования виртуального коворкинг-центра. В рамках данного центра действовали междисциплинарные экспертные группы, реализован социокультурных проект создания и проведения силами студентов виртуальных экскурсий (в частности, по древним городам на Волге).
3. Оценка результатов педагогического эксперимента в рамках апробации авторской модели педагогического сопровождения: а) динамика в понимании о необходимости повышения профессиональной квалификации и качества педагогического сопровождения подготовки студентов; б) более активное использование методической литературы на русском языке, возможностей российских профессионально-педагогических сетевых сообществ и т.п.; в) активизировалось применение и расширился арсенал форм реализации обратной связи со студентами; значительно повысился уровень страноведческой, речевой, методической и т.п. компетенций студентов, будущих учителей русского языка. Изучение русского языка стало связываться не только с целью получения профессии, но и с

ценностями успеха, достижений, улучшением материального положения, развитием социальных и международных контактов и т.п. Разница между показателями у респондентов экспериментальной и контрольной групп была признана является статистически значимой, что позволило констатировать эффективность предложенной педагогической модели и подтвердило достоверность гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты, которые были получены в ходе решения поставленных в начале исследования задач, *подтвердили заявленную гипотезу и позволили сделать ряд выводов.*

Преподавание русского языка в Китае, равно как и целенаправленная подготовка будущих учителей в этой сфере, имеют давнюю историю. Данный процесс, как отмечено многими исследователями, всегда являлся отражением уровня международных отношений двух стран и зависел от политического курса китайского руководства. В настоящее время политические, социокультурные и образовательные связи между КНР и Российской Федерацией очень активны, а внимание к качеству подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая обусловлено, в том числе, востребованностью специалистов со знанием русского языка в рамках обеспечения экономической инициативы КНР «Один пояс−один путь».

Учёными-исследователями двух стран (Г. Ш. Азитова, Р. С. Валеева, О. В. Дубкова, М. Н. Краснова, Ли Бин, О. Н. Игна, Лу Циюе, Юй Сяобо, Лю Сяохуа, Хун Чжао и др.) *отмечаются как достижения*: а) разрыв между сложившейся системой подготовки учителей русского языка и современными возросшими потребностями к педагогу-специалисту; б) неактуальные методические материалы, которые требуют серьёзной доработки в плане отражения социокультурных реалий современной России; в) нет целенаправленного поиска и внедрения новых моделей обучения, развивающих профессионально-языковые компетенции студентов, активизирующих их речевую практику и т.п.

Первоначальная диагностика, осуществлённая в 2018-2019 годах на базе факультета русского языка Синьцзянского педагогического университета показала невысокий уровень и недооценку студентами и преподавателями значения лингвокультурологических и страноведческих знаний, низкий уровень

владения речевыми компетенциями, что объясняется устаревшими тенденциями приоритета изучения русской грамматики, однообразием применяемых методов и форм. Достаточно низкой является мотивация студентов к самостоятельным занятиям и разговорной практике, в том числе, к погружению в язык через российские социальные сети, участие в российских онлайн-конференциях и т.п. Не реализованы возможности педагогической рефлексии, организации конструктивной обратной связи, позволяющей оперативно реагировать на затруднения студентов. Слабо выражена мотивация самих преподавателей к расширению контактов с российскими коллегами, поиску и внедрению инновационных методов обучения и т.п.

В соответствии с гипотезой автора выход видится в создании системы и реализации процесса педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка. При этом педагогическое сопровождение понимается в работе как системная деятельность педагога и характер их взаимодействия, которыми обеспечиваются: а) индивидуально-персональный характер образования, б) основа на принципы гуманистической педагогики и педагогики сотрудничества, в) пропедевтика возникающих вопросов профессиональной подготовки учителей русского языка, г) развитие их профессионально-языковых компетенций. Компонентами педагогического сопровождения предстают: педагогическая поддержка веры в свои силы у обучающихся, развитие у них мотивации к успешности, личных качеств, важных для будущего учителя русского языка; педагогическое содействие формированию необходимых знаний, умений, конструктивного опыта профессиональной деятельности и т.п. с применением наиболее рациональных приёмов учебного труда; тьюторство как стимулирование образовательных потребностей, познавательного интереса, обеспечение высокого уровня самостоятельной работы и т.п.

Внедрение в образовательную практику системы педагогического сопровождения может быть обеспечено на базе разработанной и экспериментально проверенной модели педагогического сопровождения

профессиональной подготовки студентов, в которую включены: а) теоретико-методологический блок (научно-методические и социально-институциональные основы модели; целеполагание; принципы); б) содержательно-технологический блок, который включает три этапа-модуля (адаптивно-методический, профессионально-формирующий и развивающе-прогностический), где конкретизированы задачи поэтапного процесса педагогического сопровождения; функции педагога; условия; направления, методы и формы реализации на практике содержания компонент процесса педагогического сопровождения; в) оценочно-результативный блок, включающий видение искомого результата, критерии его оценки.

Оценке эффективности предложенной модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах КНР способствовала разработка программы *поэтапного комплексного эксперимента*, реализующего оценочно-диагностическое, организационно-методическое и практико-ориентированное направления. Большое значение в ходе практической реализации модели имела предложенная автором технология создания и функционирования *виртуального коворкинг-центра*. В его рамках действовали междисциплинарные экспертные группы, шёл обмен методическими и научными материалами, наработками, был реализован социокультурный проект создания и проведения силами студентов виртуальных экскурсий по КНР и России (в частности, экскурсии по древним городам России на Волге). Виртуальные экскурсии студенты готовили и проводили на русском языке, «студенты-экскурсоводы» отвечали на вопросы «студентов-участников» экскурсии. В ходе проведения виртуальных экскурсий по российским городам китайские студенты не только слушали, но также задавали вопросы и выполняли ряд предложенных вначале заданий. Им были даны речевые конструкции по рассматриваемой теме, которые обогащали их словарный запас. Преподаватели-тьюторы помогали студентам понять смысл сказанного, давали опорные слова, поясняли отдельные термины, проводили собеседования и т.п. Всё это способствовало развитию спектра лингвокультурологических знаний,

погружению в языковую среду, совершенствованию на интерактивной основе речевых умений и т.п.

Итоговая диагностика по окончании эксперимента подтвердила выдвинутую гипотезу и позволила констатировать следующие результаты: а) динамику в понимании необходимости повышения профессиональной квалификации педагогов и качества педагогического сопровождения подготовки студентов; б) более активное использование методической литературы на русском языке, возможностей российских профессионально-педагогических сетевых сообществ и т.п.; в) активизировалось применение и расширился арсенал форм реализации обратной связи со студентами; значительно повысился уровень страноведческой, речевой, методической и т.п. компетенций студентов, будущих учителей русского языка. Изучение русского языка стало связываться не только с целью получения профессии, но и с ценностями успеха, достижений, улучшением материального положения, развитием социальных и международных контактов и т.п. Разница между показателями у респондентов экспериментальной и контрольной групп была признана статистически значимой, что *позволило констатировать достижение поставленных целей исследования, выполнение задач и подтверждение гипотетических положений.*

Вместе с тем, автор не претендует на всеобъемлющее разрешение поставленной проблемы, отмечая, что ее углубление и расширение требует перспективных исследований педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в вузах Китая:

1. Разработка концепта «педагогическое сопровождение» как компонента профессиональной деятельности педагога высшей школы в контексте адаптации студентов к учебному процессу вуза и обосновании влияния педагогического сопровождения на субъект-субъектные отношения системы «педагог-студент».
2. Теоретическое обоснование, разработка и проверка эффективности педагогического сопровождения студентов вуза и средства его реализации в контексте дистанционного обучения.

3. Особенности применения дистанционных технологий для интенсификации педагогического сопровождения процесса обучения студентов вуза.
4. Перспективная разработка научно-теоретического контента, рассматривающего отдельные аспекты проблемы педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарного и технического профилей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамова, Г. А. Деловые игры: теория и организация / Г. А. Абрамова, В. А. Степанович. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192с.
2. Абрамова, Н. А. Актуальные проблемы развития КНР в процессе ее регионализации и глобализации : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. А. Абрамовой, В. С. Морозовой. – Чита : Изд-во ЗабГУ, 2015. – 237 с.
3. Агеева, Е. Л. Теория и практика имитационного моделирования в методике обучения безопасности жизнедеятельности бакалавров образования / М. А. Аракчеев, А. Е. Ребриков // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61 (1). – С.4-7.
4. Адамьянц, Т. З. Уровень развития коммуникативных навыков как индикатор в процессах самоопределения и самоорганизации личности / Т. З. Адамьянц // Мир психологии. – 2010. – №3. – С. 253-261.
5. Акименко, Н. А. Тесты по страноведению России для стажёров и слушателей факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан: в 3-х ч. / Н. А. Акименко. – Элиста : Калмыцкий государственный университет, 2013. – 87 с.
6. Алишев, Б. С. Психологические значения и смыслы / Б. С. Алишев // Компетентностный подход к профессионально-культурному становлению специалиста : материалы международной научно-практической конференции. – Казань: Отечество, 2008. – С. 59-61.
7. Андреева, Е. А. Внедрение тьюторских моделей обучения как одно из условий реализации индивидуализации при модернизации российского образования. / Е. А. Андреева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 1 (4). – С.14-17.
8. Андреева, Ю. В. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики / А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.1. – № 3 (50). – С.51-65.

9. Артюхин, В. В. «Фреймворки» и построение графических конструкторов для них / В. В. Артюхин // Математическое обеспечение и технологии программирования в экономике. – М.: Издательский центр МЭСИ, 2003. – 251 с.
10. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – Ч. I -XV. – 896 с.
11. Афанасьев, В. В. Факторы и предпосылки социально-педагогического сопровождения обучающихся / В. В. Афанасьев, Е. О. Бабич // Среднее профессиональное образования. – 2011. – №1. – С.16-18.
12. Баринова, А. В. Коучинг социальной компетентности студентов педагогического вуза / А. В. Баринова, В. В. Ермолаев // Colloquium-journal. – 2020. – № 12-5 (64). – С. 11-13.
13. Баринова, А. В. Коучинг социальной компетентности студентов педагогического вуза / А. В. Баринова, В. В. Ермолаев // Colloquium-journal. – 2020. – № 12-5 (64). – С. 11-13.
14. Баткин, Л. М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания: монография / Л. М. Баткин. – М.: Изд-во РГГУ, 2000. – 1005 с.
15. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев, А. М. Новиков. – М.: ЭГВЕС, 2010. – 230 с.
16. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
17. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
18. Бачманова, Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Наука, 1985. – 121 с.
19. Бин, Л. Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние / Л. Бин, О. Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – № 6 (34). – С. 172-182.

20. Блинов, В. И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов. – М.: «Перо», 2016. – 72 с.
21. Богин, Г. И. Филологическая герменевтика: Учебное пособие / Г. И. Богин. – Калинин : Калин. гос. ун-т, 1982. – 85 с.
22. Бойко, И. М. Психолого-педагогическое сопровождение жизнеспособности профессионала / И. М. Бойко, С. В. Котовская // Бюллетень Северного государственного медицинского университета. – 2017. – № 2 (39). – С. 21-23.
23. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РПУ, 2000. – 211 с.
24. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – М: 1997. – № 4. – С. 11-17.
25. Борисенко, Е. В. Пространство коворкинга: методологические аспекты изучения / Е. В. Борисенко // Logos et Praxis. – 2016. – № 3 (33). – С.62-71.
26. Борытко, Н. М. Культурологический подход в образовании / Н. М. Борытко // Мат-лы Всероссийской научно-практической конференции «Современный этап модернизации образования: ресурсы устойчивого развития. Волгоград, 22 января 2016 года. Волгоград, 2016. – С. 7-13.
27. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н. М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
28. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений; 2-е изд. / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.
29. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2001. – 160 с.

30. Борытко, Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учеб.-метод. пособие / Н. М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 120 с.
31. Бочкарева, А. Г. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка: Сборник методических материалов / под ред. А. Г. Бочкаревой. – Владивосток: Изд.-во Дальневосточного университета. – 2010. – 56 с.
32. Бутон, Ш. Развитие речи. Психолингвистика / Ш. Бутон. – М.: Прогресс, 2007. – С.307-324.
33. Ван, В. Российско-китайские отношения в условиях современных вызовов и угроз / В. Ван // Общество: политика, экономика, право. – 2018. – № 7 (60). – С.29-36.
34. Ван, Гохун О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному / Гохун Ван // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. –С. 24-28.
35. Веснина, Л. Е. Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект / Л. Е. Веснина // Филологический класс. – 2019. – № 1 (55). – С.83-88.
36. Витгенштейн, Л. Избранные работы: перевод с нем. и англ. В. Руднева./Л. Витгенштейн. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 440 с.
37. Волкова, М. А. Достижение целостности образовательного процесса через его моделирование и взаимодействие блоков / М. А. Волкова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 59-63.
38. Волкова, М.А. Роль педагога в активизации познавательного интереса иностранных студентов к русскому языку в процессе цифровизации образовательной среды / М. А. Волкова // Актуальные вопросы культуры речи, Москва, 18 октября 2019 года. – Москва: Мир и Образование, 2022. – С. 44-49.

39. Волкова, М. А. Структурно-критериальный ряд и содержание познавательного интереса иностранных студентов к русскому языку / М. А. Волкова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2021. – № 9. – С. 51-56.
40. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671 с.
41. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под. ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
42. Газман, О. С. Концепция педагогической поддержки / О. С. Газман. М., 1995. – 320 с.
43. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / О. С. Газман. –М.: Просвещение, 1996. – 165 с.
44. Гао, Фэнлань Особенности обучения русскому языку в китайских вузах / Фэнлань Гао // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 41-44.
45. Гуссерль, Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – СПб.: Наука, 2006. – 320 с.
46. Даньянг, С. Развитие и особенности в организации и содержания подготовки учителя в Китае / С. Даньянг // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2016. – № 4 (25). – С.77-79.
47. Дауни, М. Эффективный коучинг: уроки тренера коучей: пер. с англ. / М. Дауни. – М.: ООО Издательство «Добрая книга», 2005. – 288 с.
48. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике /А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2. – С.11-20.
49. Джанг, Ксяоджинг Подготовка учителей в Китае в контексте профессиональной аккредитации / Ксяоджинг Джанг // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 75-80.
50. Димитриева, В. Н. Рефлексия как фактор становления ценностного потенциала личности в образовательном процессе: теоретико-

методологические основания / В. Н. Димитриева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С.152-159.

51. Димитриева, В. Н. Рефлексия как фактор становления ценностного потенциала личности в образовательном процессе: теоретико-методологические основания / В. Н. Димитриева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С.152-159.
52. Дубкова О. В. Лингвокультурология как важнейшая часть языковой подготовки русистов в Китае. В сборнике: Актуальные вопросы образования. Современные тенденции формирования образовательной среды технологического университета. Сб. статей Международной научно-методической конференции. – Сибирская государственная геодезическая академия. – 2014. – С. 224-227.
53. Егорова, И. П. Изучение русского языка в Китае. История, традиции и современность / И. П. Егорова, Р. И. Камалетдинов // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2015. – № 1. – С. 74-75.
54. Егорова, И. П. Изучение русского языка в Китае. История, традиции и современность / И. П. Егорова, Р. И. Камалетдинов // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2015. – № 1. – С. 74-75.
55. Емельянов, А. А. Имитационное моделирование экономических процессов / А. А. Емельянов, Е. А. Власова, Р. В. Дума. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 368 с.
56. Еремина, В. В. Особенности обучения русскому языку китайских студентов / В. В. Еремина, О. С. Еремина // Актуальные вопросы профессионального образования. – 2017. – № 3(8). –С. 7-10.
57. Ерофеева, Н. Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесова, И. В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 7. (182). – С. 98-104.
58. Жуковская, М. Э. Опыт вузов по психолого-педагогической поддержке студентов в их социализации (аналитический обзор) / М. Э. Жуковская //

Компетентностно-ориентированная программа воспитательной деятельности в вузе: опыт разработки :учебно-методич. пособие. –М.: Изд. Нац..исслед. технологич. ун-та МИСиС, 2014. – С. 85-106.

59. Завальников, В. П. К вопросу об экстралингвистических детерминантах языковой картины мира: обобщение известного / В. П. Завальников // Язык. Человек. Картина мира: мат-лы Всерос. науч. конф.; редкол. Одинцова М.П. (отв. ред.) и др. – Ч. 1. – Омск, 2000. – С. 4-7.
60. Закиров, Р. Ш. Инновационная устремленность: влияние обучения / Р. Ш. Закиров // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 1. – С.25-32.
61. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса : монография / Г. А. Золотова. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
62. Золотых, Л. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учебное пособие / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева, М. С. Кунусова и др. ; под общ. ред. М. Л. Лаптевой. – Астрахань: Изд. Астраханского ун-та, 2012. – 91 с.
63. Иванова, Г. И. Тьюторство как система поддержки иностранных студентов в процессе социокультурной адаптации / Г. И. Иванова, Н. Н Ширкова // Человеческий капитал. – 2017. –№ 11 (107). – С.61-65.
64. Игнатьева, Г. А. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, А. С. Мольков // Образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 139-157.
65. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С.8-14.
66. Каган, М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

67. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб. : БукИздат, 1995.- 186 с.
68. Кант, И. Критика чистого разума: пер. с нем./ И. Кант. – М. : Эксмо, 2007. – 1120 с.
69. Кожевникова, Е. В. Чему и как учат в Китае (из опыта работы на факультете русского языка и языков Средней Азии университета Миньзу) / Е. В. Кожевникова, Н. М. Федосова // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. – 2012. – Вып. 16. – С. 19-39.
70. Козилова, Л. В. Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов: [монография] / Л. В. Козилова. – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2020. – 160 с.
71. Комаров, К. Ю. Методологические основы разработки инновационной модели территориального образовательного пространства / К. Ю. Комаров // Образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 37-50.
72. Козлов, И. С. Коворкинг как современный способ формирования школьных пространств / И. С. Козлов, Н. С. Калинина // Системные технологии. – 2021. – № 38. – С. 142-147.
73. Копытин, А. И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ: Методические рекомендации – СПб.: СПбАППО, 2020. – 68 с.
74. Костерина, Э. В. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку / Э. В. Костерина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10 (40). – С. 103-106.
75. Костомаров, В. Г. Русский язык для всех: Давайте поговорим и почитаем / В. Г. Костомаров. –М.: Рус. яз., 1990. – 324 с.
76. Котова, С. С. Психолого-педагогическое содействие профессиональному самоопределению молодежи в условиях преодоления конфликтующих реальностей / С. С. Котова, И. И. Хасанова // Инновационная наука. – 2015. – Т.2. – № 6 (6). – С. 250-254.

77. Крашен, С. Приобретение второго языка и изучение второго языка: пер. с англ. / С. Крашен. – М.: Pergamon Press Inc, 1981. – 154 с.
78. Кулаков, А. П. Измерение в социологии : учеб. пособие / А. П. Кулаков. – Новосибирск : НГАСУ (Сибстрин), 2005. – 124 с.
79. Куриленко, В. Б. Транслингвальный подход в обучении русскому языку болгарских учащихся / В. Б. Куриленко // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С.174-178.
80. Лапин, П. А. Пекинская школа иностранных языков Тунвэньгуань и преподавание в ней русского языка (1862-1902) / П. А. Лапин // Восток (ORIENS). – 2018. – №5. – С.6-20.
81. Лапин, П. А. Преподавание русского языка в вузах Китая на современном этапе: теоретико-прикладной аспект / П. А. Лапин // Актуальные проблемы современности : материалы науч. конф., 10 октября 2012 г. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2013. – С. 135-142.
82. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
83. Ли, Бин Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние / Ли Бин, О. Н. Игна //Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – №6 (34). – С. 172-182.
84. Ли, Бин. Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние / Ли Бин, О. Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – №6 (34). – С. 172-182.
85. Лискина, В. С. Коучинг в повышении мотивации молодых специалистов молодежных общественных организаций / В. С. Лискина // Журнал педагогических исследований. –2021. – Т. 6. – № 1. – С. 67-71.
86. Лихачев, Д. С. Избранное. Мысли о жизни, истории, культуре / Д. С. Лихачев. – М.: Издательство: Российский фонд культуры, 2006. – 336 с.
87. Лихачев, Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачев. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2007. – 436 с.

88. Ло, Сяося Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) / Ло Сяося // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 2. – С. 18-23.
89. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман; сост. Р.Г. Григорьева; пред. С.М. Даниэля. – СПб.: Академический проект, 2002. – 544 с.
90. Лю, Лиминь Русский язык в Китае (1949-2009 гг.) / Лю Лиминь. – Шанхай: Шанхайское изд-во иностр. языков, 2011. – 210 с.
91. Малхотра, Н. К. Маркетинговые исследования. Практическое руководство: пер. с англ. 3-е изд. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2002. – 960 с.
92. Мариненко, О. П. Педагогическое сопровождение иностранных студентов в процессе получения образования / О. П. Мариненко, Е. И. Снопкова // Учёные записки ЗабГУ. А. С. Обухова. – 2017. – Т. 12. – № 2. – С. 22-31.
93. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – Казань.: «Магариф-Вакыт», 2016. – 423 с.
94. Машкина, О. А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае / О. А. Машкина // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2013. – № 3. – С.108-123.
95. Машкина, О.А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае / О.А. Машкина // Вести Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2013. – № 3 – С. 108-123.
96. Метелева, Л. А. Психологическая поддержка развития субъектной активности студентов в процессе обучения иностранному языку/ Л. А. Метелева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 353-356.
97. Мирошниченко, А. Н. Педагогическая поддержка как составляющая социально-педагогического сопровождения курсантов / А. Н. Мирошниченко // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2021. – № 2 (8). – С. 192-197.

98. Митрофанова, О. Д. Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования / О. Д. Митрофанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3 (103). – С.256-264.

99. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки / Н. Н. Михйлова, С. М. Юсфин. М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

100. Монахов, В. М. Численные методы в дидактических исследованиях как инновационный фактор объективизации и доказательности образовательных результатов / В. М. Монахов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 17-28.

101. Москальская, О. И. Грамматика текста : пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков / О. И. Москальская. – М. : Высшая школа, 1981. – 183 с.

102. Мэн, Линся Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) / Л. Мэн // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2016. – № 7 (172). – С.70-75.

103. Николаева, Т. М. Новое в зарубежной лингвистике. Вып.8: Лингвистика текста / Т. М. Николаева, сост., общ. ред. и вступ. статья. -– М.: Прогресс, 1978. – 479 с.

104. Новиков, А. М. Методология образования ⁄ А.М. Новиков. – М.; Эгвес, 2002. – 320с.

105. Новикова, А. К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности / А. К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. : Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68-75.

106. Новрузова, Г. С. Системный подход, моделирование и имитационное моделирование как основа образовательных технологий / Г. С. Новрузова //

Историческая и социально-образовательная мысль. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 120-131.

107. Ньюстром, Д. В. Организационное поведение: пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптулевского / Д. В. Ньюстром. К. Дейвис. – СПб.: Питер, 2000. – 447 с.

108. Охорзина, Ю. О. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты / Ю. О. Охорзина, И. В. Салосина, В. С. Глинкин // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 44. – С. 206-212.

109. Пак, Л. Г. Педагогическое содействие формированию личностно-профессионального опыта студента вуза / Л. Г. Пак, М. А. Валеева //Вестник Оренбургского госуд. педагог. ун-та. – 2016. – № 2 (18). – С. 266-273.

110. Палецкая, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса: отечественный и европейский опыт / Т. В. Палецкая, Д. Б. Дощанов // Вопросы педагогики. – 2018. – № 8. – С. 58-61.

111. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. М.: Русский язык, 2010. – 568 с.

112. Пань В. Образовательная политика КНР в системе подготовки будущих учителей русского языка / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 9. – С.90-95.

113. Пань В. История, современность и проблемные аспекты подготовки будущих учителей русского языка в КНР / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С.170-175.

114. Пань В. Виртуальный коворкинг-центр как средство педагогического сопровождения профессионально-языковой подготовки будущих учителей

русского языка в вузах КНР / В. Пань // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С.166-170.

115. Петрова, Т. Н. Интерпретация социальной и этнопедагогической информации на основе герменевтического подхода / Т. Н. Петрова // Наука и образование. – 2013. – №1. – С.107-112.

116. Петровский, В. А. К психологии активной личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 6-14.

117. Перфильева, О. Д. Профессиональное сопровождение педагогических работников системы дошкольного образования на базе педагогического колледжа / О. Д. Перфильева // Молодой ученый. – 2021. – № 42 (384). – С. 194-196.

118. Пигарева, Н. Г. Условия формирования тьюторской позиции в контексте личностно-профессионального развития педагога / Н. Г. Пигарева // Перспективы науки. – 2017. – №8 (95). – С. 76-83.

119. Питерс, Т. Дж. В поисках совершенства: уроки самых успешных компаний Америки: пер. с англ./ Т. Дж. Питерс, Р. Х. Уотерман. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. – 557 с.

120. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс: учебник: в 2 кн./ И. П. Подласый.-Кн.1.: Общие основы. – М.: Владос, 2002. – 576 с.

121. Полонский, В. М. Критерии и методы оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований / В. М. Полонский // Образовательные технологии. – 2015. – №4. – С.12-27.

122. Попков, В. А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.

123. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 705 с.

124. Рыжиков, Ю.И. Имитационное моделирование: Теория и технологии / Ю. И. Рыжиков. – М.: Альтекс, 2004. – 384 с.

125. Саволайнен, Г. С. Социокультурное взаимодействие в педагогическом процессе: сущность, основные подходы, технологии подготовки и мониторинга. Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – 152 с.

126. Семенов, И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И. Н. Семенов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – № 3. – С. 22-39.

127. Сергеева, Е. В. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза / Е. В. Сергеева, М. Ю. Чандра // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10. – С. 870-874.

128. Сластенин, В. А.Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

129. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // В. И. Слободчиков / Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – М., 1997. – С. 177-184.

130. Смит, М. Дж. Тренинг уверенности в себе / М. Дж. Смит ; пер. В. Путята. – Санкт–Петербург : Речь, 2002. – 243 с.

131. Спирина, Е. А. Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы / Е. А. Спирина, Д. А. Казимова, С. А. Муликова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т.7. – № 4. – С.26-39.

132. Стак, Э. Коучинг на предприятии. Станьте менеджером-тренером: пер. с франц. / Э. Стак. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2006. – 206 с.

133. Сунь, Даньянг Развитие и особенности в организации и содержания подготовки учителя в Китае / Сунь Даньянг // Евразийский Союз ученых. – 2016. – № 4 (25). – С.77-79.

134. Сяньлинь, М. Проблема педагогического сопровождения становления готовности выпускников высшей школы Китая к нововведениям / М. Сяньлинь // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. – 2012. – № 26 (285). – С.97-102.

135. Тенчурина, Л. З. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее / Л. З. Тенчурина, Ли Си-Мэй // Образование и наука. – 2016. – № 3 (132). – С.177-197.

136. Трухина, Е. Ю. Метод проектов как средство формирования лингвистической компетенции при обучении иностранному языку в средней школ / Трухина Е. Ю. – Екатеринбург, 2016. – 71 с.

137. Туровец, Н. А. Педагогическое сопровождение и поддержка: сущность и соотношение понятий / Н. А. Туровец // Современные технологии и инновации в педагогической системе образования: сб. научн. трудов по мат-лам I Межд. научно-практич. конф. (Нижний Новгород, 25 января 2016 года); ред. Н. А. Краснова, Т. Н. Плесканюк.- Нижний Новгород: Изд. ИП Красновой Н. А., 2016.

138. Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование / С. А. Ускова // Человек и образование (Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО.) – 2013. – № 2 (35). – С.84-88.

139. Усова, А. В. Методология научных исследований / А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 130 с.

140. Фен, Шисюань Роль программы двойного дипломирования в высшем образовании (на примере России и Китая) / Б. Б. Будажапова, Фен Шисюань // Россия и Китай: проблемы стратегического взаимодействия: сборник Восточного центра. – 2015. – № 16-2. – С. 81-86.

141. Фопель, К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / К. Фопель. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2004. – 161 с.

142. Халмурзаева, Э. Б. Образовательный коворкинг и особенности его функционального зонирования / Халмурзаева Э. Б. // Вест. КГУСТА им. Н. Исанова. – 2018. – № 2. – С. 36-44.

143. Хромов, С. С. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования / С. С. Хромов, Л. Г. Громова // Мат-лы Международной научно-практической конференции. Тверь, 1-2 июня 2018 года. Тверь, 2018 – 213 с.

144. Хуан, Илинь Исторические изменения и анализ тенденций модели педагогического образования нашей страны / Хуан Илинь. – Сычуань: СПУ, 2007. – 199 с.

145. Хунмэй, Х. Преподавание русского языка в вузах Китая: история и развитие / Х. Хунмэй, М. Бунин, У. Сяося // Научный вестник иностранных языков. – 2017. – № 2. – С. 99-103.

146. Хунмэй, Х. Преподавание русского языка в высших учебных заведениях Китая в рамках стратегического сотрудничества Китая и России / Х. Хунмэй, М. Бунин, У. Сяося // Стратегический партнерский диалог между Россий и Китаем : современное состояние, проблемы и предложения. – М. : Форум, 2014. – С. 239-251.

147. Цзуо, Д. Изучение русского языка в Китае / Д. Цзуо, Я. Л. Березовская // Язык, культура, коммуникации. – 2015. – № 1 (3). – С. 13-14.

148. Циюе, Л. История и перспективы высшего образования КНР после политики открытости и реформ / Л. Циюе, Ю. Сяобо, Л. Сяохуа // Наука и образование вузов. – 2017. – № 2. – С. 12-16.

149. Чвякин, В. А. Традиции и инновации в современной науке и образовании: теория и передовая практика : монография / В. А. Чвякина. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2019. – 247 с.

150. Чжунпин, Х. Современная педагогика / Х. Чжунпин, Л. Фан, Ч. Ц. Хун. – Пекин: Высшее образование. – 2005. – 274 с.

151. Шадриков, В. Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2011. – 168 с.

152. Шань, Н. Развитие профессиональной компетенции в условиях обучения русскому языку как иностранному студентов педагогических факультетов китайских университетов (начальный этап, факультет иностранных языков) / Н. Шань // Иностранные языки в высшей школе. – 2011. – № 2. – С. 44-46.

153. Шевчик, М. С. Коучинг как современная технология повышения мотивации педагогов дополнительного образования / М. С. Шевчик // Журнал педагогических исследований. –2021. – Т. 6. – № 1. – 63-66.

154. Штофф, В. А. Введение в методологию научного познания ⁄ В. А. Штофф. – Л.; ЛГУ, 1972. – 192 с.

155. Шумская, Л. И. К вопросу об оценке качества воспитательной работы вуза / Л. И. Шумская // Высшая школа. – 2004. – № 3. – С. 8-15.

156. Шушерина, О. А. Фасилитаторский стиль педагога профессионального обучения: содержание и организационно-педагогические условия его становления / О. А. Шушерина, Е. В. Грицкевич // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 50-62.

157. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия. Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – С. 46-49.

158. Ян, Юйхэн. Сотрудничество КНР и России в сфере лингвистического образования как аспект и фактор их гуманитарного взаимодействия / Юйхэн Ян // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. – 2015. – Том 20. – № 20. – С.192-201.

159. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию ⁄ В. А. Ясвин. – М.; Смысл, 2007. – 354 с.

160. Allison, W. (1998). Science Teaching and the Tutorial. Oxford Magazine. No. 1 (56). Pp. 3-8.

161. Andrade M. S. (2017). Institutional Policies and Practices for Admitting, Assessing, and Tracking International Students. Journal of international students. Vol. 7. No 1. Pp. 1-6.

162. Geertz, C. Available Light: Anthropologcal Reflections on Philosophical Topics. – Princeton : Princeton University Press, 2000. – 271 p.

163. Gibbs G., Durbridge N., Gibbs G. (1976). Characteristics of Open University tutors. Teaching at a Distance. No.7. Pp. 7-22.

164. Hubei Jiaoyu Chubanshe Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China), 2011. 367 p.

165. Hubei Jiaoyu Chubanshe Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China), 2011. 367 p.

166. Jones D., Sundsted T., Basicalupo T. I'm outta here! How coworking is making the office obsolete. Austin: Notan MBA Press, 2009. 150 p.

167. Romanenko, N. The role of the Russian language in the professional training of specialists for the implementation of the Belt and Road Initiative / N. Romanenko, M. Qian, P. Weiqiao // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2021. – № 17. – P. 1359-1378.

168. Williams P. E. Defining distance education roles and competencies for higher education institutions : a computer-mediated delphi study, 2000. 211 p.

169. 东方大大学俄俄语（（新新版））学学生用用书书。 3 /

史铁铁强强主主编；黄黄玫玫分分册主主编；北北京

大学俄俄语学学院编编著。 - 北京：外外语教教学与与研研究出出版社

Диссертации, авторефераты

170. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 389 с.

171. Бережнова, Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бережнова Елена Викторовна. – Волгоград, 2003. – 41 с.

172. Валеева, Р. С. Развитие академической мобильности в системе высшего образования Китая: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валеева Раушан Сириновна. – Казань, 2018. –196 с.

173. Волкова, М. А. Активизация познавательного интереса студентов-иностранцев к изучению русского языка в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волкова Марина Александровна. – М., 2021. –196 с.

174. Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галкина Ольга Владимировна. – Самара, 2009. – 187 с.

175. Занин, Д. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности специалистов на предприятиях : на примере предприятий малого и среднего бизнеса : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Занин Дмитрий Сергеевич. – Уфа, 2013. – 230 с.

176. Иванова, В. И. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов : дисс. … д-ра пед. наук : 19.00.13 / Иванова Виктория Ивановна. – М., 2008. – 662с.

177. Ли, Вэньган Профессиональная подготовка китайских студентов по русскому языку: на примере Цзилиньского института русского языка : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Ли Вэньган. – Комсомольск-на-Амуре, 2012. – 220 с.

178. Ло, Сяося Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному: на примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая: дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ло Сяося. – Санкт-Петербург, 2006. – 250 с.

179. Ма, И. Становление и развитие иноязычного образования в высших учебных заведениях Китая (на примере англо- и русскоязычного образования) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ма Ися. – Казань, 2020. – 201 с.

180. Полянский, М. С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воинской деятельности : дисс. … д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Полянский Михаил Семенович. – Санкт-Петербург, 2001. – 347 с.

181. Попова, Ю. И. Психолого-педагогические идеи А. Г. Маслоу в современной теории и практике обучения и воспитания в США : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Юлия Игоревна. – Волгоград, 2009. – 204 с.

182. Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Тарита Любовь Григоревна Тарита. – СПб., 2000. – 21 с.

183. Тенчурин, А. Ю. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации иностранных военнослужащих в военном вузе: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Тенчурин Анатолий Юрьевич. – Челябинск, 2019. – 225 с.

184. Тихонов, С. В. Имитационное моделирование бизнес-процессов в системах массового обслуживания: дисс. … канд. техн. наук : 05.13.18 / Тихонов Степан Владимирович. – Ростов-на-Дону, 2008. – 168 с.

185. Филиппова, С. В. Психолого-акмеологическое сопровождение развития профессионального самосознания молодых специалистов : автореф. дисс. канд. психол. наук : 19.00.13 / Филиппова Светлана Васильевна. – Москва, 2003. – 21 с.

186. Хорват, Д. А. Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08. / Хорват Дмитрий Александрович. – М., 2015. – 173 с.

187. Цзоу, Лихуэй Российско-китайское взаимодействие в условиях нового мирового порядка: опыт, проблемы, перспективы : дисс. … канд. полит. наук : 23.00.04 / Цзоу Лихуэй. – Владивосток, 2017. – 208 с.

Нормативно-правовые документы

188. Закон Китайской Народной Республики о высшем образовании, принятый на сентябрьском заседании Постоянного Комитета ВСНП 1998 г., вступил силу с 1 января 1999 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.febras.ru/partnery/kitaj/215-vysshee-obrazovanie.html (дата обращения: 02.08.2020).

189. Закон Китайской Народной Республики об образовании от 18.03.1995 года, принятый на третьей сессии съезда ВСНП 8 созыва, опубликован по приказу №45 Председателя КНР 18 марта 1995 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.moe.edu.cn/ publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1311/ (дата обращения: 27.09.2020).

190. Конституция Китайской Народной Республики. Пекин, 1982 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://chinalawinfo.ru/constitutional_law/constitution (дата обращения 08.08.2021).

191. Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.conventions.ru/int/20500/ (дата обращения: 23.10.2020).

192. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html (дата обращения: 23.10.2021).

Словари

193. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1981. – 666 с.

194. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

Интернет-ресурсы

195. Азитова, Г. Ш. Особенности системы образования в Китае / Г. Ш. Азитова, М. Н. Краснова // Современные проблемы науки и образования (Электронный научный журнал). – 2017. – № 5. Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=26953 (дата обращения: 28.03.2021).

196. Бобиенко, О. М. Контрольно-измерительные материалы для оценки компетентностных образовательных результатов / О. М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ 2012. – №2 (50). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tisbi.ru/assets/Site/Science/Documents/BOBIENKO-MONITORING-AND-TEST.pdf (дата обращения: 13.08.2020).

197. Лю, Лимин Обучение русскому языку в Китае: наследие и развитие / Лимин Лю // Русский язык в Китае. – 2017. – № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://m.ccutu.com/50623.html (дата обращения: 26.12.2020).

198. Образование: сокрытое сокровище доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gcedclearinghouse.org/ru/ (дата обращения: 18.04.2021).

199. Путин В. В. и Си Цзиньпин подписали заявление о международных отношениях. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ria.ru/20220204/zayavlenie-1771042757.html (дата обращения: 04.02.2022).

200. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о международных отношениях, вступающих в новую эпоху, и глобальном устойчивом развитии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: /http://www.kremlin.ru/supplement/5770 (дата обращения: 04.02.2022).

201. Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа:URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10048 (дата обращения: 05.12.2020).

202. Сяо, Цзинъюй Специфика обучения русскому языку в КНР в начале 21 века / Цзинъюй Сяо // Филологический аспект (Электронный научный журнал). – 2017. – № 10 (30). Режим доступа : https://scipress.ru/philology/articles/spetsifiki-obucheniya-russkomu-yazyku-v-knr-v-nachale-21-veka.html (дата обращения: 03.05.2021).

203. Хуторской, А. В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении / А. В. Хуторской // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2005/0901/htm (дата обращения: 30.09.2021).

204. Чумакова, С. Коучинг лидерства. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.coacha.ru (дата обращения: 13.10.2021).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Вопросы, которые используются преподавателем (как коучем) при педагогическом сопровождении образовательного процесса студентов, будущих учителей русского языка

I. РАССТАНОВКА ЦЕЛЕЙ.

1. Чего вы хотели бы достичь, работая в данном направлении?
2. На какие результаты вы рассчитываете?
3. Какова ваша долгосрочная цель при изучении ..... ? За какие сроки вы хотите ее достичь?
4. Какими компетенциями вы при этом хотите овладеть?
5. Какие промежуточные задачи можно определить уже сейчас и какие сроки наметить для их достижения?

II. ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛЬНОСТИ.

1. В чем состоит текущая ситуация в обучении, если проанализировать её, рассмотреть её более детально ?
2. Каковы ваши опасения, связанные с ней и насколько они сильны?
3. Кто еще, кроме вас, может повлиять на ситуацию? В какой помощи вы нуждаетесь?
4. В какой мере вы лично контролируете результат и до какой степени?
5. Какие действия вы предпринимали в направленном решения проблем, достижения успехов?
6. Что не позволяет вам сделать больше, добиться лучших результатов?
7. Какие препятствия потребуется преодолеть для достижения цели?
8 . Какие внутренние препятствия (ваши установки) вам мешают в связи с намеченными планами?
9. Какие ресурсы вам могут еще понадобиться?
10. Каковы их источники?

III. СПИСОК ВОЗМОЖНОСТЕЙ

1. Все ли вы применили способы, с помощью которых вы можете достичь цели?
2. Составьте список всех альтернатив, дающих полное или частичное решение?
3. Что еще можно было бы сделать?
4. Что вы могли бы сделать, если бы....?
5. Что вы могли бы сделать, если начать с "чистого листа"?
6. Хотели бы вы услышать, дополнить своё понимание другими предложениями?

7. Какое из рассматриваемых решений наиболее близко и приятно вам, какое из них принесет большее удовлетворение?

IY. ЧТО НАДО СДЕЛАТЬ.

1. Что вы собираетесь делать, (какие возможности выбираете)?

2. В какой степени выбранные варианты обеспечат достижение поставленных целей?

3. Каковы ваши критерии и способы измерения успеха?

4. Когда точно вы намерены начинать и заканчивать каждый пункт плана?

5. Имеются ли внутренние и внешние факторы, противодействующие выполнению намеченных шагов?

6. Что вы будите делать, что бы устранить действие этих факторов?

7. Какая и от кого вам необходима поддержка?

8. Что я смогу сделать, что бы поддержать вас?

9. Как вы можете оценить свою уверенность в выполнении намеченных действий (по шкале от "1 до 10"?

10. Что препятствует оценке " 10 "?

11. Что мы вместе можем предпринять или изменить, чтобы приблизиться к оценке "10"?

12. Есть ли что - то еще, что бы вы хотели обсудить?

Приложение 2

Общие вопросы, рекомендации, материал к тренингу «Методы и приёмы педагогического сопровождения»

Целью данного тренинга является развитие у педагогов фасилитарного (поддерживающего) стиля педагогического взаимодействия, который соотносится с эмпатией по отношению к студентам, бесконфликтным межличностным общением в коллективе и т.п. Весь материал распределяется по двум занятиям.

Суктура и регламент тренингового занятия следующие:

1. Подготовительный этап.

1.1. Разъяснение целей и задач тренинга, его сущности, предназначения, общих правил, структуры и ожидаемого результата. Создание при необходимости игровых команд.

Время: 7-8 мин.

1.2. Настройка на работу, «погружение» участников тренинга в расслабленную позитивную атмосферу (игровую, шутливую), при которой убираются скованность, «зажатость» и т.п.

С этой целью (периодически, со сменой форм) предлагается особые задания – «ледоколы»

Например: игра «Атомы-молекулы», в которой участвует группа полностью. Длительность 10 минут Ведущий объясняет, что все участники являются атомами. Как известно, чем выше температура окружающей среды, тем быстрее двигаются атомы. И, соответственно, чем ниже температура — тем медленнее. В физике этот закон называется «броуновское движение». Ведущий задает температуру в достаточно быстром темпе (от минусовой до плюсовой), а участники двигаются согласно заданной температуре (например, при t + 1000 — все бегают, при -400 — все двигаются еле-еле). Можно сталкиваться между собой и изменять траекторию движения. Время от времени, ведущий хлопает в ладоши и говорит: «молекулы по (3, 4, 5, 6, 7 и т.д.)», при этом участники должны собраться в «молекулы» из заданного числа «атомов». Кто не успевает, должен выполнить любое приемлемое задание ведущего (например, попрыгать 5 раз).

Такая игра раскрепощает людей и в то же время сближает их. Ещё вариант такого «ледокола»—**творческая технология «Изобразить процесс»** для снятия внутренних барьеров, скованности; для развития чувства юмора, ориентации на сотрудничество и успешную совместную деятельность, способности располагать к себе участников коммуникации; для понимания и восприятия невербальных средств общения.

Описание. Работа по малым группам (3-5 человек в каждой), задания на карточках или даёт ведущий. Изображаются:

- клумба с распускающимися цветами;
- коробка тающих шоколадных конфет;
- отклеивающиеся от стены обои;
- тающий снег и капающие сосульки;
- аквариум с рыбками, растениями, камнями, улитками;
- плавающие лотосы;
- обед в зоопарке и т.п.

1.3. Для настройки на работу уже в более серьёзном ключе, педагогам предлагаются к выполнению **упражнения на самоанализ**

Например:

а) *Кто Я?* Написать на листке в столбик цифры от 1 до 10 и десять раз ответить письменно на вопрос «Кто я?», используя при этом характеристики, черты, интересы и чувства для описания себя, начиная каждое предложение с местоимения («Я - ...»).

б) *Чем я горжусь?* Для выполнения этого задания каждый должен вспомнить свои успехи и достижения. Особенно важно остановиться на тех случаях, когда удалось что-то через трудности, преодоление чего-то, что препятствовало или мешало.

в) *Мои намерения и ожидания:* на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективу или на данный тренинг.

После 5-10-минутной подготовки каждый осуществляет публичную самопрезентацию.

В качестве варианта *м*ожно использовать также технику **«Интервью партнёра (коллеги)»** для формирования умений понимания собеседника, развития активного слушания, контактного взаимодействия, уважения к партнеру по общению, умения анализировать полученную информацию с точки зрения решаемой коммуникативной задачи.

Описание

Участники группы формируют пары или тройки (если нечетное количество участников). Определяют кто из них партнер «А», кто партнер «В», «С» и в течение 5-10 минут расспрашивают друг друга об основных интересах, истории жизни и т.д. Затем каждый, ориентируясь на полученную информацию и впечатления о собеседнике, создаёт его словесный

портрет, представляя собеседника группе, начиная свое повествование со слов «Мне повезло с партнером … ».

Ещё одна интересная техника —игра «Найди свою пару!» с целью развития умений устанавливать контакт и понимать невербальный язык общения

*Описание**:***

Инструкция ведущего: Давайте встанем в круг. Внимательно посмотрите друг на друга. Ваша задача — объединиться в пары без слов. Нельзя разговаривать и издавать звуки. Вы будете искать себе пару и приглашать объединиться в пары только с помощью глаз, с помощью взгляда! Процедура упражнения следующая.

- Сначала опустите глаза. Смотрите в пол, чтобы уравнять шансы каждого.
- На счет «Раз!» поднимаем глаза и смотрим друг на друга.
- На счет «Два!» взглядом находим свою пару.
- На счет «Три!» объединяемся в пары. Объединиться — значит взяться за руки.

Примечание: Разминка проводится несколько раз, чтобы каждый смог хотя бы один раз найти себе пару. Важно, чтобы каждый раз участники объединялись в пары с новыми участниками.

После разминки проводится краткое обсуждение вопросов *Что мешало объединиться в пары? А что помогало*?

2. Основной этап

*2.1 Проведение **игры** «Каждый имеет право» для сформирования понимания неоднозначности восприятия себя и других, признания права другого на своё видение и понимание, воспитание уважения к мнению другого, развитие толерантности.*

Описание:

А) Все участники сидят в кругу. Одному из них предлагается пересадить всех, учитывая цвет глаз: от светлоглазых до темноглазых. Никто не имеет права корректировать его мнение в ходе выполнения задания.

После того как задание выполнено, кому-нибудь другому предлагается скорректировать полученную комбинацию по-своему. Затем то же самое предлагается выполнить следующему желающему.

Чаще всего кто-нибудь высказывает мысль о том, что у каждого свое видение, и сколько бы ни было «корректоров», каждый внесет свои изменения: «Каждый видит по-своему». Если же к этому выводу никто сам не приходит, тренер задает наводящий вопрос.

Б) Предлагается одному участнику пересадить всех в соответствии с тембром голоса. Каждый участник произносит «своим голосом» свое имя. Прослушав эти голоса, ведущий должен рассадить всех, следуя принципу — от самого высокого голоса до самого низкого.

Затем выбирается (или вызывается сам) еще один участник и корректирует расстановку участников по тембру голоса.

Чаще всего не требуется большого количества экспериментов, так как всем становится очевидно, что каждый «слышит по-своему». Таким образом, демонстрируется оригинальность зрительного и слухового восприятия.

В) Далее проверяется еще один канал восприятия — прикосновение. Почти всегда участниками высказывается опережающее мнение об индивидуальности и этого канала восприятия. Но упражнение все-таки следует провести, поскольку оно дает еще и терапевтический эффект.

Предлагается расставить участников «по теплоте рук» (желательно для выполнения упражнения выбрать самых стеснительных детей). 1-й участник берет в свои руки поочередно руки остальных (или пожимает руки в виде приветствия), а затем рассаживает всех по принципу «руки теплее—холоднее». 2-й участник корректирует расположение участников в ряду.

В заключение всем участникам предлагается занять место, на котором ему хочется сидеть в данный момент. Предлагается обсудить, как при существовании индивидуального восприятия людям удается решать проблемы общения. Нужно подвести их к принципам общения: «*Каждый имеет право чувствовать, видеть, слышать, думать по-своему; каждый обязан признавать это право за окружающими*».

Далее идёт обсуждение **путей и методов создания комфортных ситуаций общения** (атмосферы симпатии), составляется опорный конспект в виде рисунка 1



Рис.1 **Опорный конспект создания атмосферы симпатии**

2.2. Подготовка выступления.

Педагоги самостоятельно выбирают тему выступления. При этом им предлагается табличка в помощь по составлению выступления

Как составить выступление

Зачин речи	Цель: привлечение внимания слушателей с первых же слов (начать с приветствия, привести сразу интересный пример из жизни, задать риторический вопрос, обозначить сразу проблему и т.п.)
Вступление	Цель: закрепление контакта, интереса, создание необходимого настроя, описание целевой установки речи, сообщение основных идей, моментов, рассматриваемых в основной части, определение актуальности темы, ее значимости для аудитории и т.п.).
Основная часть	Цель: изложение основного материала, фактов, доказательства, аргументация, теоретические положения, анализ примеров для большего убеждения и т.п.
Заключение	Цель: подведение итогов сказанного, повторение основных тезисов выступления, акцентирование главной мысли, проговаривание путей реализации предложенных идей, закрепление и усиление впечатления, произведенного содержанием речи.
Концовка	Характер конца речи зависит от ее цели: --воздействовать на сферу интеллектуального− значит чётко сделать логические выводы и обобщения по сказанному; -- воздействовать на эмоциональную сферу−значит использовать обращение к слушателям с эмоциональным призывом, закончить уместным высказыванием известного человека, афоризмом, стихотворными строчками по теме призыва и т.п.).

Предполагалось, что будут выслушаны все выступления, однако некоторые педагоги могут всё же не преодолеть некоторую застенчивость, скованность, поэтому могут выступить не все.

В ходе каждого выступления **анализировались**:

- манера держать себя перед аудиторией (*стоял ли правильно перед аудиторией? какие использовал жесты? вызывали ли они доверие аудитории*?)
- удачное ли начало выступления (*«зацепило» ли оно слушателей ? чем?)*
- правильно ли построена основная часть (*что доказывал, или предлагал, или о чём информировал выступающий? правильно ли он подобрал информацию? был ли убедителен, какие примеры и аргументы использовал?*)
- как закончил выступление оратор *(было ли заключение или выступление просто «оборвано» ?)*

- общая оценка (*уложился ли выступающий в отведённое время, был ли у него контакт со слушателями, как он отвечал на вопросы и т.п.?)*

Такое обсуждение помогало педагогам совершить переход от непосредственно пережитого опыта к его осмыслению, рефлексии. А также позволяло напрямую обратиться к собственному опыту взаимодействия, использовать его как материал, который анализируется и впоследствии с целью коррекции своего коммуникативного стиля.

Кроме выступления, по желанию педагогов им была предоставлена возможность подготовить:

- Рассказ-представление ситуации - это художественно-повествовательное прозаическое произведение небольшого размера, представляет собой словесное изложение каких-либо событий.
- Речь - представляет собой обращение с определенной целью к аудитории по поводу определенных обстоятельств, событий и т.п.

При всех перечисленных видах выступлений

3. Этап обсуждения , рефлексии

Это очень важный этап, который также реализует задачи отработки фасилитарного (поддерживающего) стиля общения. При обсуждении используются следующие дискуссионные формы:

Реплика — ответ, возражение, замечание на слова партнера.

Суждение - форма мышления, представляющая собой сочетание понятий, из которых одно определяется и раскрывается через другое мнение, заключение.

Мнение - объяснение, выражающее оценку чего-нибудь, отношение к кому-нибудь, взгляд на что-либо.

Комментарий - объяснение, толкование к какому-либо тексту (письменному или устному). Рассуждения, пояснительные и критические замечания о чем-нибудь.

Резюме - краткий вывод из сказанного, услышанного.

Вывод - умозаключение, то есть то, что «выведено» из информации.

Ведущий совместно с педагогами подводит итоги, решают какие цели, были достигнуты, предлагает осуществить коррекцию целей, если в этом есть необходимость.

Очень важный этап тренинга − **процесс благодарности.** Участники треннига садятся в круг, один человек встает, а остальные поочередно благодарят его за какие-либо конкретные проявления. Например «*Спасибо. Благодаря тебе я понял…, получил опыт…, научился…, принял решение…, рискнул*.. и т.д.». Каждый участник получает благодарность. В заключение участники задают любые интересующие вопросы по теме коммуникации.

Приложение 3

Методические рекомендации по проведению дидактических игр

Все дидактические игры, как правило, делятся на деловые учебные игры и ролевые игры по имитации профессиональных ситуаций.

Деловая учебная игра – это моделирование профессиональной деятельности по игровым правилам участвующих в ней студентов, в определенном условном времени, в атмосфере неопределенности, при столкновении позиций, с разыгрыванием ситуаций и оцениванием.

Существует множество сценариев деловых игр, но для большинства из них характерны следующие этапы проведения:

1. *Ориентация.* Преподаватель представляет изучаемую тему, знакомит с основными представлениями, которые в ней используются. Далее он дает характеристику игровых правил, обзор общего хода игры.

2. *Подготовка к проведению*. Преподаватель излагает сценарий, останавливаясь на задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков, примерном типе решений в ходе игры, а также примерном ожидаемом результате; обращается также внимание на значение данной игры для развития профессиональных компетенций.

3. *Проведение игры как таковой*. Преподаватель организует проведение самой игры, по ходу дела фиксируя следствия игровых действий (выступает как модератор, консультант, следит за подсчетом очков, характером принимаемых решений), разъясняет неточности и т. д.

4. *Обсуждение игры*. Преподаватель проводит обсуждение, в ходе которого дается описательный обзор-характеристика «событий» игры и их восприятия участниками. Отмечается, как и каким образом развивались в ходе игры компетенции, достигли ли этого участники игры, что можно считать лучшим результатом игры.

Одним из результатов обсуждения может быть сбор и обсуждение предложений по внесению поправок в действия участников игры, которые могли бы улучшить результат.

В процессе проведения игры **преподаватель выступает в нескольких «ролях».**

Инструктор. Необходимым для участия в игре является понимание правил, представление о последствиях игровых действий. Преподавателю не стоит стремиться к максимально подробному, полному разъяснению всех деталей игры. Многие правила по-настоящему уясняются участниками лишь по ходу игры. Чрезмерное инструктирование до начала самой игры может запутать студентов или привести к снижению их интереса. В принципе инструктирование лучше свести к минимуму. Что же касается обсуждения

последствий тех или иных игровых решений, «ходов», то их имеет смысл проводить уже после завершения игрового действия, когда их содержание становится более ясным для участников.

Модератор. Ход игры безусловно нуждается в контроле и какой-то степени руководства со стороны преподавателя. Организационная сторона его деятельности обеспечивает педагогическую результативность игры. Это сказывается, например, на характере распределения ролей, при котором преподаватель стремится добиться активного включения всех студентов в деятельность. Действуя в качестве модератора, своего рода рефери, преподаватель лишь поддерживает ход игры, т.е. соблюдение игровых правил (правил взаимодействия между играющими), но не вмешивается в него.

Тренер, тьютор. В некотором смысле преподаватель выступает и в качестве тренера. Он может даже давать студентам прямые подсказки, направленные на то, чтобы помочь им полнее использовать возможности игры. Речь идет о подсказках, помогающих студентам использовать потенциал игрового действия (например, какие возможности дает то или иное правило, какой выбор действий связан с тем или иным поворотом сюжета и т.д.).

Организатор обратной связи. Данная роль относится к завершающему игру обсуждению, в ходе которого преподаватель избегает «предлагать» группе свои выводы и обобщения. Он ставит перед студентами такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом. Обсуждаются причины удач и ошибок и т.п.

Примерная схема организации учебной деятельности в деловой игре

1. Ознакомление с имитационной профессиональной ситуацией.

2. Ролевое распределение обязанностей участников игры.

3. Оговариваются и подбираются необходимый инструментарий и другой игровой материал, а также организация рабочего места (если проигрывается урок русского языка, то это необходимый дидактический материал, доска, магнитофон, компьютер и т.п.).

4. Обсуждаются требования к конечному результату игровой деятельности, а также способ оформления результатов учебно-игровой деятельности.

5. Обсуждаются требования к участникам игры (к «учителям», к «ученикам» и т.п.), а также быстрота включения в игровую ситуацию, компетентность, корректность поведения, доброжелательность, сознательное и свободное действие, предполагающее максимально эффективное использование своих возможностей и т.п.

6. Выбор системы «оценки – санкции»: разработка критериев оценки действий и поступков участников игры по их «должностям», способов такой оценки – формализованных и неформализованных и т.п.

Таким образом, в деловой игре как форме обучения студент находится в активной позиции по отношению к квазипрофессиональной деятельности.

Ролевая учебная игра предполагает деятельность студентов в рамках выбранных ими ролей, которые они имитируют сценарием поведения. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направления и исход игры. Понятия ролевой и деловой игр не тождественны, хотя частично их содержание совпадает. Деловые учебные игры тоже предполагают распределение ролей между участниками, но процедура деловых игр в отличие от ролевых структурирована и регламентирована, в то время, как ролевые игры представляют собой свободный процесс импровизации в рамках ролевых «ограничений», направление которого определяется самими участниками в соответствии с их индивидуальными особенностями. Если в деловой учебной игре, как правило, перед игроками стоит необходимость достижения общей цели, то в ролевой учебной игре цели игроков могут не совпадать и даже противоречить. *В ролевых играх одну и туже роль в заданной ситуации могут последовательно проигрывать несколько участников, что позволяет анализировать разные варианты поведения и их эффективность*.

Ролевая игра позволяет расширять репертуар поведенческих реакций, развивать профессионально-важные качества личности будущего учителя (креативность, гибкость, способность к эффективному межличностному взаимодействию и т.п.). Однако управление ролевой игрой, анализ ее процесса и результата требует от преподавателя специфических умений и компетентности в психологии групповых процессов. В частности, умение организовывать групповую рефлексию, которой должна завершаться любая ролевая игра, во время которой личные впечатления, переживания и самооценка участников игры соотносится с впечатлениями, переживаниями и оценками наблюдателей, а также с объективными результатами игры.

Существенные признаки ролевой игры:

- наличие игровой ситуации;
- набор индивидуальных ролей;
- несовпадение ролевых целей участников игры, принимающих на себя и исполняющих различные роли;
- игровое взаимодействие участников игры;
- •проигрывание одной и той же роли разными участниками, многовариативность решений;
- групповая рефлексия процесса и результата.

Так, например, на занятиях по методике преподавания русского языка проигрывается урок по какой-либо теме (чаще всего – страноведческой), распределяются роли участников (учитель, учащиеся, наблюдатели-эксперты и т.п.). Участники игры демонстрируют многообразные формы индивидуального поведения, определяющие направления и результаты игры. Кроме этого, одну и ту же тему могут проигрывать разные «учителя», что даёт возможность сопоставить «уроки», отметить лучшие методы и приёмы изучения темы, формы и стиль взаимодействия с «учащимися» и т.п. по результатам таких игр студенты могут набирать собственные кейсы наиболее интересных методов и приёмов работы с учащимися при обучении их русскому языку.

Памятка для участников игры

Вам сейчас предстоит участвовать в ролевой (деловой, учебной. имитационной и т.п.) игре. Прочитайте предложенные ниже рекомендации, они могут оказаться полезными для Вас.

1. От Вас не требуется быть хорошим актером или развлекать собравшихся. Цель игры — смоделировать ситуацию, в которой Вы могли бы отработать определенные навыки (учебные, профессиональные и т.п.). Когда вы будете читать описание, попытайтесь представить себе эту ситуацию и ведите себя наиболее естественным для Вас образом. Но помните о том, что а) роль может предполагать подход, несколько отличающийся от того, к которому Вы, возможно, привыкли; б) это не лично ВЫ − это роль в игре по заданным критериям.

2. Вы (и другие участники) имеете возможность поэкспериментировать с различными подходами, выбором поведения и стиля взаимодействия. Поэтому попытайтесь либо обсудить это всё с остальными участниками игры (если это предполагается) либо самостоятельно определить самый лучший, по Вашему мнению, путь выхода из предлагаемой ситуации на практике.

3. Описание ситуации — это всего лишь то, от чего нужно отталкиваться. Оно помогает создать обстановку. Не ограничивайте себя рамками описания, пусть роль развивается в том направлении, как это могло бы происходить в реальных условиях. По мере развития ситуации реагируйте в соответствии с поведением и ответными реакциями других участников.

4. Если Вам не хватает информации, чтобы отвечать на вопросы или давать объяснения, Вы можете, использовать свои собственные знания, мысли, суждения, навыки. Главное, чтобы всё, что Вы используете, вписывалось в роль и было правдоподобным.

Приложение 4

Интерактивные методы и формы обучения

Интерактивность соотносится с такой организацией обучения, которая максимально задействует возможности интеллектуальной, стимулирующей, коммуникативной и рефлексивной функций учебного взаимодействия: диалога, полилога, групповой работы, использования технических средств обучения, ИКТ и т.п.

При этом учебное взаимодействие в виде *диалога* реализуется в направлениях «студент─преподаватель», «студент─студент», «студент─компьютер»; *полилог* предполагает более активное взаимодействие по «присвоению» и осмыслению знаний, применению их в предполагаемой (моделируемой, прогнозируемой) профессиональной ситуации. Он реализуется на линиях «студент – группа студентов», «группа студентов – группа студентов», «группа студентов – аудитория», «группа студентов – компьютер», «студент – аудитория». *При таком обучении практически все студенты оказываются вовлечѐнными в процесс познания*, а также имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Это обусловлено основными особенностями интерактивных методов и форм:

- активизацией познавательной деятельности;
- самостоятельным поиском решения проблемы;
- исключением монологического преподнесения материала;
- изменением роли преподавателя на роль тьютора, организатора, консультанта, модератора, равноправного участника диалога и полилога.

Графически различия между традиционными и интерактивными формами и методами обучения представлены на рис. 1-2

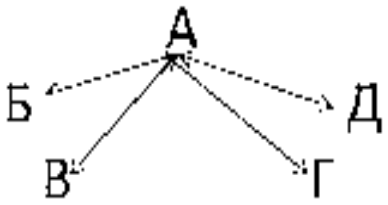


Рис.2.Традиционная модель учебного взаимодействия

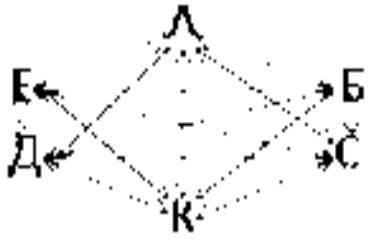


Рис.3. Интерактивная модель учебного взаимодействия

Использование интерактивных методов , форм и средств обучения накладывает определённый отпечаток на требования к профессиональному мастерству преподавателя, его умению повысить многообразие видов и форм организации деятельности обучаемых, грамотно

и наиболее эффективно использовать в преподавании возможности интерактивных технологий, в рамках которых деятельность преподавателя по организации учебного процесса графически может быть представлена следующим образом (рис 4.).

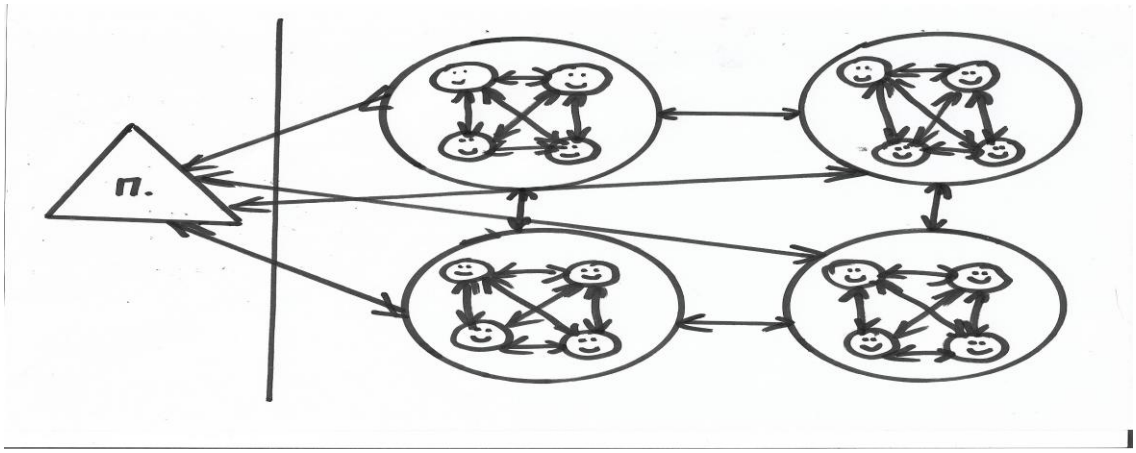


Рис.3. Графическая модель организации преподавателем учебного процесса в рамках интерактивного обучения

Сущность интерактивных методов и форм определяется как *обучением через опыт*, переживаниями студентами конкретного опыта через игру, упражнения, моделирования ситуаций и т.п. И главное здесь − осмысление данного опыта через рефлексию, анализ, дискуссию, обсуждение,
применения на практике, что связано в том числе с проектированием, работой творческой группы, с использование ролевых учебных игр, обобщение и т.п.

Использование интерактивных методов и форм дает возможность студентам, будущим учителям русского языка:

- повысить интерес к изучению русского языка, методике его преподавания и т.п.;
- подготовиться к самостоятельному поиску, усвоению и применению материала;
- овладеть приемами разрешения учебно-познавательных проблем, умениями действовать в нестандартных ситуациях;
- уметь отбирать и использовать по назначению дидактический материал по русскому языку, медиаресурсы, информационные технологии;
- получить важный коммуникативный опыт.

К числу таких интерактивных методов и форм, кроме описанных ранее (в Приложении 3) дидактических учебных игр, также относятся:

1. *Лекция с элементами диалога*, которая способствует развитию интереса к изучаемому материалу, демонстрацию готовности студентов и преподавателя к

обсуждению затронутых в лекции проблемных вопросов. Такая лекция также развивает активность студентов, учит их не бояться вступать в диалог с преподавателем, развивает критичность ума, коммуникативную культуру, методику оппонирования различным точкам зрения и т.п.

2. *Моделирование и разрешение ситуаций,* или *кейс-стади,* дает возможность моделировать стандартные и нестандартные ситуации будущей профессиональной деятельности, способствует наработке опыта, у студентов появляется больше возможностей обсудить и узнать особенности того или иного компонента процесса обучения ученика, обсудить сложности усвоения тех или иных тем, связанных с усвоением фонетики, лексики, грамматики и т.п. Для упорядочения работы в подгруппе студентам желательно предложить *алгоритм*:
    - осознание проблемы (обсуждение, проговаривание);
    - формулировка целей её разрешения, оценка их реалистичности;
    - индивидуальный поиск и обработка информации, обоснование её необходимости для решения проблемной ситуации в подгруппе;
    - групповое обсуждение индивидуальных предложений по разрешению ситуации, обсуждение плюсов и минусов по каждому варианту; выбор наиболее удачного варианта разрешения ситуации;
    - планирование и распределение ресурсов.
    - подготовка к защите в группе (или перед преподавателем) варианта разрешения проблемной ситуации, предлагаемого от подгруппы.

Приложение 5

Материал к проекту создания виртуальных экскурсий по теме

«Путешествие по Волге – древнерусским городам».

О Волге (начинает занятие стихотворение Николая Якушева «О Волге»)

Не приметен ничем, не широк,

По просторам Валдайского края

Еле слышно журчит ручеек,

Меж каменьями путь выбирая.

То он моет прибрежный песок,

То внезапно в кустах пропадает,

И не знает еще ручеек,

Что его впереди ожидает.

Сколько верст ему надо пройти,

Сквозь какие преграды пробиться,

Сколько рек с ним сольется в пути,

Сколько чаек над ним закружится.

Сколько долгих минует годов,

Сколько волн разойдется кругами,

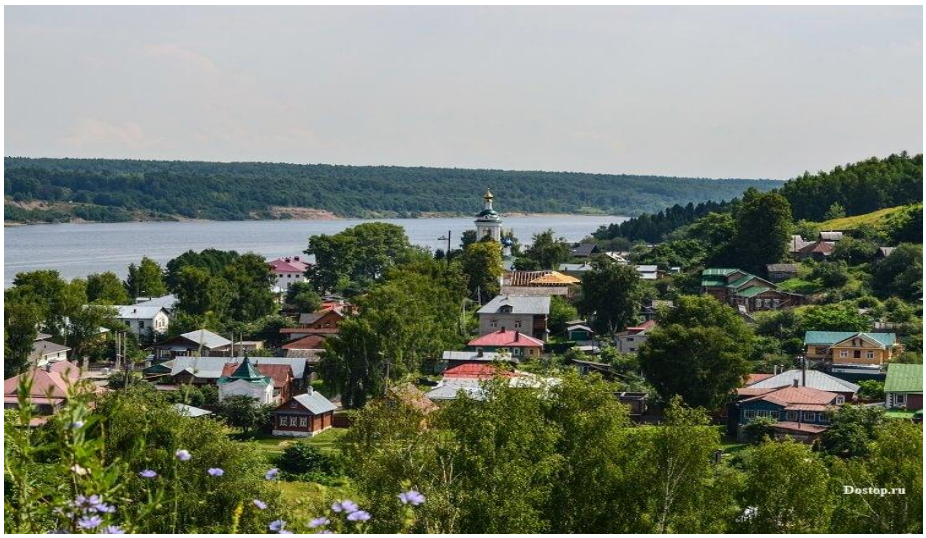
Сколько встанет больших городов

Над крутыми его берегами.

(*Николай Якушев*)

Приложение 6

https://dostop.ru/ivanovskaya-oblast/dostoprimechatelnosti-plyosa.html





Приложение 7

Критерии выполнения проекта соответствуют 100-балльной системе:
отлично - от 90 до 100 баллов
хорошо – от 89 до 75 баллов
удовлетворительно – от 65 до 74 баллов
не удовлетворительно – ниже 65 баллов

Критерии	Показатели	Балл
Тема проекта: соответствие содержанию, глубина исследования темы, уровень самостоятельности проекта	Текст презентации структурно логичен, все структурные элементы раскрыта полностью	10
	Текст работы структурно не логичен, все структурные элементы работы.	3
Полнота структуры проекта: актуальность, социальная значимость проекта, цель, задачи, методы изложения выводы, список использованной литературы.	Представлена актуальность с глубокими доказательствами и социальной значимостью	10
	Актуальность бездоказательна	0
Содержание проекта-презентации Присутствуют все структурные элемента: титульный лист, автор проекта, основная часть, выводы, заключение	Соблюдены все правила при построении презентации (фото, картинки, видеоряд, карты, таблицы) или	10
	Недостаточно используется наглядный материал или несколько слайдов содержат избыточную информацию, много текста, представленного неупотребимым шифром (14).	7
Лексико-грамматическое оформление, орфография и пунктуация	В презентации может быть допущено не более двух-трех орфографических / пунктуационных ошибок	10
	присутствуют многочисленные грамматические / лексические и орфографические, а также пунктуационные ошибки.	0
Ход выступления (уровень владения материалом)	студент уложился в отведенное время презентации; текст выступления полностью опирался на печатный текст	5
	студент уложился в отведенное время презентации, но текст выступления иногда использовался студентом, сопровождался устным рассказом	3

Лексико-грамматическое оформление речи выступающего	В речи студента использована разнообразная лексика русского языка, допущено не более 2-х – 3-х языковых ошибок	10
	Студентом допущено более 7-х грубых языковых ошибок	0
	Выступление сопровождалось многочисленными языковыми ошибками, вызывающие затруднение понимания представленного текста.	0
Фонетическое оформление речи выступающего	Речь выступающего достаточно понятна: почти все звуки произносились правильно: почти не допускались фонематические ошибки, изменяющие суть и содержание выступления; студентом соблюдался интонационный рисунок и темп речи.	10
	Более 80% речи выступающего понятна, но иногда допускаются фонетические ошибки	1
	Выступающего никто не понял, речь сопровождалась многочисленными вопросами на понимание, которая сопровождалась неправильным произношением звуков и большим количеством фонематических ошибок.	0
Уровень владения представленным материалом	Четкая и грамотная речь; аудитория получила ответы на все вопросы	10
	Грамотность выступающего - средняя, с допуском ошибок; на некоторые вопросы студент не смог ответить	8
	Речь – беглая, но не членораздельная, аудитория не получила ни одного ответа на вопросы	3

Приложение 8

1. Выберите правильный вариант:
1) Дайте мне _____.
A. яблоко B. яблока C. яблоку D. яблоком
2) Ремонт квартира продолжается _____.
A. в два месяца B. два месяца C. на два месяца D. через два месяца
3) Лекции по грамматике читаются профессором _____.
A. Иванов B. Ивановом C.Иванову D. Ивановым

4) -Женя, мы с вами давно не _____. Как дела ?

- Спасибо , всё в порядке .

A. видели B. виделись C. увидели D. увиделись

5) Я позвонил _____ научному руководителю и обсудил с ним мою диссертацию.
A. его B. своим C. своем D. своему

2. Ответьте на вопросы. Запишите ответы:

1）Какой ваш любимый праздник?
2）Что вы обычно делаете, когда просыпаетесь?
3）Кем работают твой отец и мать?
4）Какой ваш любимый цвет?
5）Как вас зовут?

3. Преобразуйте слова в скобках в правильную форму:

1) У ____(я) есть хороший друг. Его зовут Максим, Он ____(плохой) знает Москву. Я давно здесь _____ (жить), и _____(хотеть) помочь ему.
2) Я хочу купить _____(книга). Вчера ____(вечер) я был в ____(магазин), но ____(я) не нравится она.
3) Она все ____ (делать) сама, и ни к ____(кто) не обращаться за помощью.

4.Прочитайте диалог «На почте» и преобразуйте слова в скобках в правильную форму:

1) -Здравствуйте! Что я могу сделать для _____(вы) ?
-Мне нужно отправить эту _____(посылка) в Санкт-Петербург, пожалуйста.
-Хорошо, давайте посмотрим, сколько он весит… Если вы отправите его _____(экспресс), он будет _____(доставить) завтра. Или вы можете отправить его в приоритетном порядке, и он будет доставлен к субботе.
-В _____(суббота) нормально. Сколько это будет?
-1255 _____(рубль).

5.Прочитайте диалог «В супермаркете» и преобразуйте слова в скобках в правильную форму:

-Нина, ты куда?
-Я хочу пойти в супермаркет.
-Подождите несколько минут, и я пойду туда с вами.
-Давайте возьмем _____(тележка).
-Что вы хотите купить?

-Давайте сначала посмотрим на фрукты.
-Посмотрите, _____(какой) классные и свежие вишни! Спелые и мягкие. Я решила купить немного.
-Вы хотите купить что-то еще?
-Нет.
- Давайте подойдем к _____(касса).

Китайские студенты, изучающие русский язык у себя на родине в КНР, демонстрируя достаточно прочные грамматические знания, тем не менее не чувствуют себя уверенно в реальных жизненных ситуациях, попадая в инокультурную среду. Им не удается поддержать диалог, так как неуверенно владеют русским языком. Для определения уровня коммуникативно-речевой компетенции студентам были предложены задания на различные коммуникативные ситуации и темы общения. Студент должен был показать умение вербально показать такие умения, как в соответствии с нормами русского речевого этикета вступить в разговор, познакомиться с кем-либо, уметь здороваться и прощаться, а также уметь благодарить, извиняться и поздравлять.

Пример заданий на проверку коммуникативно-речевых компетенций

Задание 6. Прочитайте диалог. Преобразуйте слова в скобках в правильную форму:

-Я только что приехал в ___(Москва), есть ли в этом городе хорошие достопримечательности, которые я могу посетить?
-Конечно. _____(Рекомендовать) посетить Красную площадь .
-Не могли бы вы дать мне краткое представление о Красной площади?
-Хорошо! Красная площадь — знаменитая площадь в центре Москвы, столицы России, _____(расположить) в центре Москвы, примыкает к Кремлю на юго-западе. Первоначально это было место, где проводились массовые собрания и военные парады во время важных праздников в бывшем Советском Союзе. С _____(западная сторона) Кремль, с северной стороны Государственный исторический музей, с восточной стороны универмаг, обращенный к Москве-реке. Мавзолей Ленина расположен посреди дворцовой стены.
-Сколько стоят билеты на Красную площадь?
-Билеты туда не _____(требоваться), но Красная площадь иногда бывает закрыта, поэтому перед посещением нужно уточнять часы работы на сайте.

Задание 7. Прочитайте диалог «Этикетные приветствия». Запомните приветствия и слова поддержки, которые используются в русском языке

Ван Мэй: Привет! Нина! Я хочу научиться говорить по-русски.

Нина: Так, я с удовольствием помогу тебе. Ты знаешь как здороваться на русском языке?
Ван Мэй: Да, конечно. Здравствуй! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!
Нина: Умница! Молодец!
Ван Мэй: Что значит это слово?
Нина: Я сказала что ты умная.
Ван Мэй: А почему молодец? Я ведь не мужчина.

Нина: Хороший вопрос! Слушай, когда русские хотят кого-нибудь похвалить, они говорят “молодец” “умница”, так хвалят и мужчин, и женщин. Потом узнаешь, а сейчас запоминай.

Ван Мэй: Уже запомнила. Я молодец, я умница.

Задание 8. Прочитайте диалог «Гостиница» (группа китайских туристов прибыли в Москву, их встретила куратор Ло Ваньци в гостинице «Салют»)

Янь Тао: Скажи, в какой гостинице мы будем жить?
Куратор: В гостинице “Салют”.
Янь Тао: Где она находится?
Куратор: Недалеко от метро “Юго-западная”.
Янь Тао: До метро можно дойти пешком?
Куратор: Да, можно. Также можете доехать на автобусе. Всего одна остановка.
Янь Тао: А как мы будем жить?
Куратор: В двухместных номерах. По два человек в комнате.
Янь Тао: Простите, а есть в гостинице комнаты на одного?
Куратор: Да, есть несколько свободных одноместных номеров. Вы хотите жить один?
Янь Тао: Да, если можно.

Задание 9. Прочитайте диалоги «Спорт», «В прачечной», «В кинотеатре» и преобразуйте слова в скобках в правильную форму:

-Какой твой любимый спорт?
-Баскетбол. Я фанат баскетбола. А вы?
-Раньше я часто _____(плавать), а сейчас _____(заниматься) ___(гимнастика).
-__(Ты) нравится Майкл Джордан?
-Конечно, он мой кумир.
-Интересуетесь китайскими боевыми искусствами и тайцзицюань?
-Да. Но я просто люблю смотреть по телевизору.

«В прачечной»:
-Я хочу забрать ____(свой) белье.
-Хорошо. Пожалуйста, покажите ваш чек из прачечной.
- Вот.
- Спасибо, они ____(готов).
- Извините, не могли бы вы пришить эти пуговицы?
-Без ___(проблема).
- Сколько я должна за чистку и ремонт сорочки?
- 586 ____ (рубль)
- Вот деньги, возьмите, пожалуйста
- Спасибо. До свидания!

«В кинотеатре»:
- Скажите, пожалуйста, есть билеты на фильм “Экипаж” на сегодня?
-Да, есть, сколько ___(вы) нужно?
-Три.
-_____(Какой) ряд вы желаете?
-Лучше в ____(середина).
-Вот вам билеты.15 ряд.
-Спасибо. Сколько с ____(я)?
-300 (рубль).

Приложение 9

Таблица 4

Ответы преподавателей на вопросы авторской анкеты (чел.)

1. Удовлетворены ли Вы своей деятельностью по обучению студентов (доступное и наглядное изложение материала, организация семинаров, самостоятельной работы и т.п.)?

удовлетворён полностью	удовлетворён в основном	не удовлетворён, есть над чем работать	затрудняюсь ответить
4	9	6	0

2. Какова Ваша позиция по вопросу необходимости повышения профессиональной квалификации в данном направлении?

постоянно работаю над расширением круга теоретических знаний и методических компетенций	прилагаю усилия по мере необходимости	считаю, что знаний и умений достаточно для организации учебного процесса	затрудняюсь ответить
11	3	4	1

3. Какие ресурсы Вы активно используете при подготовке к занятиям?

научно-педагогическая литература на русском языке	научно-педагогическая литература на китайском языке	электронные библиотеки, справочные порталы	возможности образовательных платформ coursera, moodle
6	15	18	19

4. Используете ли Вы возможности виртуальных средств знакомства с российскими театрами, музеями и т.п. для организации занятий по страноведению?

да, всегда	да, иногда	нет	не задумывался пока об этом
4	8	0	7

5. Используете ли Вы возможности российских профессионально-педагогических сетевых сообществ для повышения собственного мастерства; российских студенческих сетевых сообществ для развития речевых умений своих студентов?

да, всегда	иногда, сайты российских коллег	иногда, студенческие сайты	не задумывался пока об этом
1	6	2	10

6. Какие формы и виды связи со студентами Вы выбрали бы для обсуждения их вопросов, затруднений, пожеланий и др.?

личные консультации	групповые консультации	в мессенджерах, в групповом чате, с помощью видеоконференций	не считаю это необходимым
0	9	10	0

Приложение 10

Таблица 6

Темы серии тематического онлайн-консультирования

Темы	*Примечание*
1. Как создать и «запустить» собственную онлайн-страничку или блог? 2. Основные правила нетикета (этикета общения в виртуальном пространстве). 3. Как интегрироваться в междисциплинарную образовательную площадку? 4. Вопросы информационно-психологической безопасности личности. 5. Виды индивидуального и группового консультирования современного студента. 6. Что такое грамотная рефлексия?	В каждую онлайн-консультацию были включены: • основные проблемные вопросы; • ссылки на ресурсы, списки литературы по теме; • краткий словарь терминов; • основной теоретический материал, презентация

Приложение 11

Таблица 8

Сопоставление ответов преподавателей на вопросы авторской анкеты до и после окончании педагогического эксперимента (чел.)

1) Удовлетворены ли Вы своей деятельностью по обучению студентов (доступное и наглядное изложение материала, организация семинаров, самостоятельной работы и т.п.)?

удовлетворён полностью		удовлетворён в основном		не удовлетворён, есть над чем работать		затрудняюсь ответить	
до	после	до	после	до	после	до	после
4	2	9	13	6	3	0	1

2) Какова Ваша позиция по вопросу необходимости повышения профессиональной квалификации в данном направлении?

постоянно работаю над расширением круга теоретических знаний и методических компетенций		прилагаю усилия по мере необходимости		считаю, что знаний и умений достаточно для организации учебного процесса		затрудняюсь ответить	
до	после	до	после	до	после	до	после
11	17	3	1	4	1	1	0

3) Какие ресурсы Вы активно используете при подготовке к занятиям[174]*?*

научно-педагогическая литература на русском языке		научно-педагогическая литература на китайском языке		электронные библиотеки, справочные порталы		возможности образовательных платформ coursera, moodle	
до	после	до	после	до	после	до	после
6	11	15	15	18	17	19	19

4) Используете ли Вы возможности виртуальных средств знакомства с российскими театрами, музеями и т.п. для организации занятий по страноведению

Да, всегда		Да, иногда		Нет		Не задумывался пока об этом	
до	после	до	после	до	после	до	после
4	12	8	7	0	0	7	0

[174]Допускался выбор нескольких позиций

5) *Используете ли Вы возможности российских профессионально-педагогических сетевых сообществ для повышения собственного мастерства; российских студенческих сетевых сообществ – для развития речевых умений своих студентов. ?*

Да, всегда		Иногда, сайты российских коллег		Иногда, студенческие сайты		Не задумывался пока об этом	
до	после	до	после	до	после	до	после
1	5	6	8	2	6	10	0

Какие формы и виды связи со студентами Вы выбрали бы для обсуждения их вопросов, затруднений, пожеланий и др.[175] *?*

Личные консультации		Групповые консультации		В мессенджерах, в групповом чате, с помощью видеоконференций		Не считаю это необходимым.	
до	после	до	после	до	после	до	после
0	5	9	12	10	19	0	0

[175]Допускался выбор нескольких позиций