



**Казанский
федеральный
УНИВЕРСИТЕТ**

Международная
научно-практическая конференция

*Довузовская подготовка
иностранных граждан
Проблемы и перспективы*

Подготовительный факультет
для иностранных учащихся

18-19 ноября 2021 года

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Подготовительный факультет для иностранных учащихся

**ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных материалов



КАЗАНЬ

2021

УДК 811.161
ББК 81.2я7
Д 58

*Печатается по решению учебно-методической комиссии
подготовительного факультета для иностранных учащихся*

Ответственные редакторы

кандидат социологических наук, проректор по образовательной деятельности **Т.Б. Алишев**;
декан подготовительного факультета для иностранных учащихся **А.Р. Мухаметов**;
кандидат филологических наук, доцент **Р.Р. Залялова**

Научный редактор

доктор филологических наук, профессор **Н.В. Габдреева**

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор **Р.Д. Урунова**;
кандидат филологических наук, доцент **А.Г. Гатауллина**;
кандидат биологических наук, доцент **Е.Д. Шимкович**;
кандидат физико-математических наук, доцент **Д.Ю. Сулейманова**

Д 58 **Довузовская подготовка иностранных граждан: проблемы и перспективы**
[Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,42 Мб). – Казань:
Издательство Казанского университета, 2021. – 277 с. – Систем. требования: Adobe
Acrobat Reader. – Режим доступа: . – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-553-8

Сборник включает статьи и доклады участников Международной конференции «Довузовская подготовка иностранных граждан: проблемы и перспективы». Материалы посвящены общим проблемам и инновационным методам обучения русскому языку и специальным дисциплинам на начальном этапе (на подготовительных факультетах).

Сборник адресован специалистам в области межкультурной коммуникации, лингводидактики, филологам, аспирантам.

УДК 811.161
ББК 81.2я7

ISBN 978-5-00130-553-8

© Издательство Казанского университета, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. Актуальные аспекты методики преподавания русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки

Арзамасцева Н.Ю.

Формирование навыков работы с научным текстом иностранных слушателей
на довузовском этапе обучения 8

Артюхова Н.С., Соловьева А.А.

Влияние временного аспекта на освоение учебной программы
студентами подготовительного отделения..... 12

Борзова И.А.

К вопросу оптимизации процесса обучения русскому языку
учащихся-иностранцев в современных педагогических условиях..... 15

Бражник Л.М., Галиуллин Р.Р., Калинин К.А.

Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному
слушателей подготовительного отделения 22

Весманова Е.В.

Лексико-семантические корреляции в практике преподавания РКИ: польза или вред?
(На примере ЛСГ «Городской транспорт, поездки») 26

Владимирова Т.Е.

Актуальные вопросы обучения иностранных студентов языку специальности:
модульный подход 29

Габдреева Н.В.

Французская модель девиации при изучении РКИ 36

Гао Фэй, Азитова Г.Ш.

Роль репродуктивных упражнений при обучении русскому языку китайских студентов .. 38

Гао Янь

К вопросу о формировании тематической группы цветообозначения
в китайском языке 41

Гатаулина Р.Г.

Грамматические ошибки в речи тюркоязычных студентов как следствие межъязыковой
интерференции (на примере количественно-именных сочетаний) 44

Гатауллина А.Г., Залялова Р.Р.

О создании комплекса учебных пособий по научному стилю речи
для иностранных учащихся 46

Гатауллина Л.К.

Арабская по происхождению лексика в речи индонезийских слушателей
подготовительного факультета (из опыта работы) 53

Гордеева Л.П., Спиридонова Л.Н.

Игровые средства при обучении русскому языку иностранных учащихся 56

Доминова Т.Н.

Создание учебного пособия по русскому языку для иностранных учащихся
(научный стиль речи, гуманитарный профиль) 60

Емельянова Л.В.

Способы преодоления рисков снижения мотивации учащихся при обучении русскому
языку как иностранному 63

Ионова Н.А., Пиневич Е.В., Давыдова Э.В., Соляник О.Е.

Начальное тестирование по русскому языку иностранных учащихся в дистанционном
формате как критерий распределения по уровням обучения на подготовительном
отделении 67

Калинина Г.С.

Лексико-грамматическая реализация гендерной специфики в русской и арабской речи 71

<i>Козлова О.Д.</i>	
Проблемы межкультурной коммуникации: иностранный студент в условиях цифровой среды	75
<i>Кочурова С.В.</i>	
Изучение композитов на занятиях РКИ	78
<i>Кулакова В.А.</i>	
Клуб «Друзья русского языка» как средство развития межкультурной коммуникации	80
<i>Кулигин А.С.</i>	
Инфинитивные конструкции в языке учебной литературы по гуманитарным дисциплинам	84
<i>Литвина Т.А.</i>	
Содержание и структура учебного пособия по русскому языку как иностранному (уровень В1, довузовская подготовка)	92
<i>Литвинчук И.Н.</i>	
Когнитивно-коммуникативный подход к преподаванию русского языка как иностранного и эмпатия	96
<i>Петрова А.С., Рашидова Д.Т.</i>	
Особенности преподавания русского языка как иностранного на подготовительном курсе в вузах системы МВД	99
<i>Сергеева О.Е.</i>	
Проблемные аспекты преподавания русской фонетики на занятиях по РКИ на начальном этапе	103
<i>Табоякова Ю.В.</i>	
Мультикультурализм в языковом выражении (при обучении русскому языку как иностранному)	108
<i>Тимошенко-Оздемир Е.Н.</i>	
Опыт проведения учебных экскурсий на занятиях по русскому языку как иностранному в онлайн-формате	111
<i>Фархетдинова Г.Д.</i>	
Особенности использования тренировочных упражнений на этапе довузовской подготовки	114
<i>Хабибрахманова А.Р.</i>	
Изучение иноязычной лексики на занятиях РКИ	117
<i>Черникова Е.Л., Форопонова А.А.</i>	
Особенности преподавания деепричастий иностранным обучающимся на довузовском этапе подготовки	119
<i>Шустикова Т.В.</i>	
Учебно-методический комплекс «Русский язык будущему специалисту» (для абитуриентов-медиков)	123
Секция 2. Особенности преподавания общеобразовательных дисциплин иностранным абитуриентам	
<i>Азитов Р.Ш.</i>	
Реализация межпредметных связей в процессе обучения	128
<i>Винокурова Е.И.</i>	
К вопросу о формах и методах обучения иностранных учащихся на подготовительном отделении	131
<i>Гресь Е.Е.</i>	
Интенция к целостности. Роль мифа как базиса философской подготовки и инструмента социокультурной интеграции в рамках предвузовской подготовки иностранных студентов	134

<i>Егорова С.Н., Насруллаев И.Н.</i>	
Некоторые аспекты национально ориентированного обучения иностранных студентов физико-математическим дисциплинам	137
<i>Калашиникова М.А., Крестьянинов А.В., Федотова А.Ю.</i>	
Опыт написании учебного пособия по обществознанию для иностранных слушателей начального этапа обучения	140
<i>Кастелина И.П.</i>	
Особенности использования интерактивных практик обучения гуманитарным дисциплинам учащихся начального уровня владения русским языком из стран Юго-Восточной Азии	143
<i>Насруллаев И.Н., Магомедов Г.М., Лосева И.А.</i>	
Современные методы преподавания математики при дистанционном обучении иностранных студентов	149
<i>Нурутдинова А.Р., Панфилова Е.В.</i>	
Проблема адаптации иностранных студентов: интернационализация образования и адаптация к культуре (китайцы в Казани)	153
<i>Ожерельев О.Е.</i>	
Подготовка учащихся по предметам «История» и «Обществознание» в условиях обновленного содержания	160
<i>Прохоренко Н.Б., Шимкович Е.Д.</i>	
Организации занятий для иностранных учащихся по дисциплине «Профессиональная коммуникация в биологии и медицине»	163
<i>Станкович З.Г., Фахрутдинова Л.И.</i>	
Использование цифровых технологий в преподавании русской литературы как иностранной	165
<i>Стремоухова А.Д.</i>	
Лексико-семантическое поле «Инновационный менеджмент» и его использование в практике преподавания языка специальности иностранным студентам и абитуриентам	167
<i>Фахертдинова Д.И., Ахмедова А.М.</i>	
Компетентностный подход в обучении будущих иностранных специалистов ИТ-профиля	172
<i>Шимкович Е.Д., Махмутова Г.Ф., Муратова Г.З.</i>	
Основные аспекты преподавания общеобразовательных дисциплин в рамках довузовской подготовки иностранных граждан	175
Секция 3. Современные направления развития образовательной среды	
<i>Азитова Г.Ш., Азитова Г.Ш.</i>	
Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ	179
<i>Ахтариева Р.Ф., Шапирова Р.Р.</i>	
Теоретические основы аккультурационных процессов в адаптации иностранных студентов при обучении в вузе	182
<i>Богданова Д.И.</i>	
Методы бесконфликтного взаимодействия между подростками и учителями в русскоязычных школах Южной Кореи	185
<i>Бурмистрова Т.А.</i>	
Учет национально-специфических особенностей иностранных студентов в процессе адаптации в российском вузе	189
<i>Галлямова З.В.</i>	
Методологические аспекты вопроса социокультурной адаптации иностранных студентов	192

<i>Гирфанова К.А.</i> Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов посредством внеучебной деятельности в онлайн-среде	195
<i>Евменова Т.И.</i> Художественный текст как средство формирования социолингвистической компетенции	200
<i>Забуга А.А.</i> Социокультурная адаптация слушателей из Китая в условиях онлайн-образования	202
<i>Ибрагимова Э.Р., Габидуллина Ф.И.</i> Коллаж как способ визуализации информации и средство организации межкультурного диалога при обучении иностранному языку	205
<i>Иванилова И.В., Иванова М.А., Ионова Н.А.</i> Использование технологий дополнительной реальности в преподавании русского языка как иностранного	209
<i>Иванова Д.А.</i> Из опыта создания образовательной платформы Studerus Web	214
<i>Кайбияйнен А.А., Матвеева С.Е.</i> Инновационные технологии в подготовке иностранных студентов инженерного профиля	217
<i>Карпеченкова Ю.Г., Олейник М.А.</i> Формирование фоновых знаний у иностранных студентов в процессе работы с музыкальными видеоматериалами на русском языке	224
<i>Курклинская Э.Ю., Пастревич М.К.</i> О современных направлениях в обучении иностранных учащихся на предвузовском этапе	228
<i>Максимова О.В., Москалева Л.А., Соловьева Н.А.</i> Особенности дистанционного обучения математике и информатике иностранцев слушателей подготовительных отделений вузов	232
<i>Мардасова Е.В., Кротов А.В., Азиатцева Т.В.</i> Проектная деятельность по укреплению семейных ценностей в воспитательной работе с иностранными студентами в вузе	235
<i>Рагулина Э.С.</i> Дистанционное обучение в процессе преподавания РКИ (из опыта работы)	237
<i>Саямова В.И., Олешко Т.В.</i> Технологический подход в дистанционном обучении иностранных учащихся на предвузовском этапе медицинского университета	241
<i>Созаева А.С.</i> Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза. Социокультурная адаптация.....	246
<i>Сулейманова Д.Ю.</i> Дистанционное обучение в России и за рубежом: сходства и отличия	250
<i>Цветков С.А., Мухаметов А.Р.</i> Социально-культурная адаптация слушателей подготовительного факультета для иностранных учащихся КФУ	257
<i>Чжоу Сумен</i> Создание модели обучения в китайских колледжах и университетах в эпидемический период и смешанного режима обучения в постэпидемический период	261
<i>Шевцова А.А.</i> Внеаудиторная работа как компонент социокультурной адаптации иностранных учащихся подготовительного отделения	265

Юсупова С.Н.

Участие иностранных слушателей подфака в творческих конкурсах как способ
повышения мотивации изучения русского языка 267

Ярошенко О.Н., Лапина Л.С.

Поддержание комфортной поликультурной среды обучения в региональном
университете путем адаптации иностранных обучающихся 270

Секция 1
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.Ю. Арзамасцева

Курский государственный университет (Россия)

**Формирование навыков работы с научным текстом
у иностранных слушателей на довузовском этапе обучения**

научный стиль речи, РКИ, профессиональная грамотность

Рассматривается вопрос о проблеме формирования профессиональной грамотности у студентов-иностранцев посредством работы над текстами научного стиля речи на этапе довузовской подготовки. Автор приводит доводы в пользу важности владения иностранными слушателями профессиональными компетенциями как основополагающими для практической реализации полученных знаний. Особое внимание уделяется показательным заданиям, направленным на формирование навыков работы над пониманием текстов научного стиля речи. Приводится вывод о целесообразности тщательно выверенной работы по обучению иностранных слушателей основам научного стиля речи.

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты предписывают выпускникам высших учебных заведений многочисленные требования. Практическая реализация знаний и умений является основополагающей для современного высшего профессионального образования.

Решение профессиональных задач и владение профессиональными компетенциями – это главные показатели профессиональной грамотности и гарантии качественной подготовки выпускника вуза. Студент вуза должен уметь решать многочисленные профессиональные задачи, принимать участие в различных видах деятельности:

- научно-исследовательской,
- авторской,
- научно-поисковой,
- научно-методической и др. [<http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>].

Современная студенческая жизнь имеет активный, динамичный характер – студенты призваны активно участвовать во всероссийских и международных форумах, конференциях, фестивалях, симпозиумах, научных семинарах. Статус мероприятия при этом во многом зависит от количества иностранных участников. Так, согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» к 2020 году количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, должно повыситься до 20 % (для сравнения: 2011 г. – 5 %). Кроме того, в данном документе в разделе «Приоритеты государственной политики» отражены академические мобильности как приоритетное направление в образовании (показатели 1.4, 1.9). Данный факт подтверждает важность участия иностранных студентов в образовательной деятельности Российской Федерации [<https://zakonbase.ru/content/base/272788>].

Сказанное выше позволяет сделать вывод о важности владения научным стилем речи студентом-иностранцем в процессе академического и профессионального становления. Следовательно, основные задачи преподавателя русского языка как иностранного (далее – РКИ): 1) приобщить слушателей к чтению научных текстов по специальности; 2) выявить основные трудности, возникающие у студентов-иностранцев при работе с текстом научного стиля речи; 3) разработать соответствующие упражнения, направленные на развитие навыков работы с научными текстами.

Стоит отметить, что научные тексты выполняют различные функции:

- образовательную,
- познавательную,
- конструктивную,
- развивающую,
- коммуникативную,
- воспитательную,
- гностическую,
- экспериментально-исследовательскую и др.

Опыт работы преподавателем РКИ позволяет утверждать, что работа с научными текстами по специальности на довузовском этапе способствует решению ряда задач:

- повышению уровня языковой подготовки;
- формированию навыков аннотирования, реферирования и конспектирования;
- овладению языковой составляющей среды профессии;
- укреплению интереса к обучению на русском языке как языке будущей профессии.

Преподаватель РКИ, несомненно, призван владеть знаниями особенностей природы научного текста, «его жизненного цикла» (термин [Пешкова 2002]), в первую очередь, финального компонента – ТЕКСТ-ПОНИМАНИЕ / ТЕКСТ-СМЫСЛ [Пешкова 2002]. Восприятие текста научного стиля – сложный, многоступенчатый когнитивный процесс. Под чутким руководством преподавателя слушатели должны познать различные уровни понимания текста:

1. Фрагментарный (узнавать и различать лексические единицы);
2. Глобальный (уметь определить тему, основную идею);
3. Детальный (отделять главное в тексте от второстепенного);
4. Уровень критического понимания (полностью понять текст, увидеть мнение автора и подтекст).

Так, обучение грамотной работе с текстами научного характера – это длительный, многоэтапный процесс. Для достижения успешных результатов при работе с научными текстами по специальности необходимо разработать специальные упражнения, направленные на отработку навыков понимания и анализа прочитанного. Необходимо отметить, что научный стиль речи должен быть и во многом является межпредметно координированным на довузовском этапе обучения [Жидкова 2018: 7].

Далее приведем ряд разнохарактерных упражнений, которые могут быть использованы при обучении научному стилю речи в сфере преподавания различных дисциплин.

В первую очередь, на наш взгляд, стоит уделить должное внимание лексическому запасу слушателей. Введение лексики в активное использование в речи – сложный процесс, как правило, требующий немало времени. Важно научить слушателей работать с новыми лексическими единицами: выработать для себя оптимальные способы вывода слова в активную речь, не игнорировать нормы произношения, обращать внимание на лексическую сочетаемость, уметь образовывать слова от другой части речи, знать основные аббревиатуры и усечения. Кроме того, полагаем, преподавателю РКИ на довузовском этапе необходимо обучить слушателей основам понимания стилистической принадлежности лексических единиц. Для решения данных задач целесообразными нам кажутся задания следующего типа:

1. Прочитайте и переведите на родной язык слова. Расставьте ударения. Определите часть речи (на какой вопрос отвечают слова). Составьте предложения с данными словами.

Формирование, приоритет, обеспечение, тенденция, неотъемлемый, стратегия, координирование, применение, подход, потребности, укреплять, взаимодействовать.

2. Образуйте словосочетания.

играть	опасности
занимать	внимание
увеличить	почётное место

приносить	количество баллов
улучшить	важную роль
подвергать	значение
уделять	пользу
придавать	подготовку

3. Заполните таблицу.

СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ КТО? ЧТО?	ГЛАГОЛ ЧТО ДЕЛАТЬ? ЧТО СДЕЛАТЬ	ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ/ПРИЧАСТИЕ КАКОЙ? КАКАЯ? КАКОЕ? КАКИЕ?	НАРЕЧИЕ КАК?
решение			
	освободить		
		человеческий	
			активно
	спрашивать		
знание			
		философский	

4. Напишите полностью аббревиатуры и усечения.

МГУ –
РФ –
ФГБОУ ВО –
СМИ –
и т. д. –
т. о. –
т. е. –
т. к. –
см. –

5. Замените слова и словосочетания синонимами научного стиля речи. Пользуйтесь словами-помощниками.

Слова-помощники: *следует отметить, на наш взгляд, данная, представлять собой, отразить, с целью*

*Являться –
я думаю –
эта (проблема) –
хочется сказать –
чтобы (решить задачи) –
описать (результаты исследования) –*

Таким образом, работа с текстами научного стиля речи на довузовском этапе – это эффективный способ повышения профессиональной грамотности будущего специалиста. Данный вид работы способствует всестороннему развитию личности: развивает навыки, повышает мотивацию, профессиональный интерес, укрепляет самоуверенность студента, является залогом успешного профессионального становления личности.

Трудности лексико-грамматического характера текстов научного стиля речи препятствуют быстрому восприятию и безошибочному владению на практике навыками их детального понимания и анализа. Следовательно, необходимо основательно планировать ход

работы, соблюдать основные этапы, отрабатывать полученные навыки на специальных упражнениях.

Литература

Жидкова Ю.Б. О межпредметной координации научного стиля речи и дисциплины «Литература» на довузовском этапе обучения // Актуальные вопросы современной философии и журналистики. – 2018. – № 2 (29). – С.7–12.

Пешкова Н.П. Психолингвистические аспекты типологии научного текста: дис. ... докт. филол. наук. – Уфа. 2002. – 353 с.

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvro/7/6/1> (дата обращения: 10.09.2021).

Сайт Законодательная база Российской Федерации. – Режим доступа: <https://zakonbase.ru/content/base/272788> (дата обращения: 10.09.2021).

Н.С. Аргюхова

А.А. Соловьева

*Российский государственный аграрный университет – МСХА
им. К.А. Тимирязева (Россия)*

Влияние временного аспекта на освоение учебной программы студентами подготовительного отделения

*успеваемость, адаптация, русский язык как иностранный,
подготовительное отделение, временной фактор*

В статье анализируется влияние временного аспекта начала обучения иностранных граждан на подготовительном отделении РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева в период с 2016 по 2021 годы. Рассматриваются результаты по русскому языку и средний балл по общетеоретическим дисциплинам.

Необходимость исследования продиктована меняющимися тенденциями в обучении на подготовительном факультете при переходе с очного обучения на дистанционное в условиях пандемии. В частности, проведение подобного мониторингового исследования рекомендуется в рамках программы совершенствования российского образования для иностранных студентов [Арнаут 2019: 198].

Исследовались также различные факторы, влияющие на результаты обучения [Алтунина 2019]. Понимание того, с какой скоростью усвоение материала в объеме подготовительного отделения идет эффективнее всего, позволит скорректировать имеющиеся учебные программы и адаптировать их для будущих студентов.

Цель исследования – выявить влияние временного аспекта начала обучения на результаты успеваемости слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан.

Задача исследования – сравнить результаты по русскому языку и средний балл успеваемости по предметам в ракурсе начала обучения.

Процедура исследования состояла из анализа оценок по русскому языку и среднего балла по предметам относительно даты начала обучения студента. Были проанализированы данные о 192 студентах подготовительного отделения РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева за 5 лет (с 2016 по 2021 учебные годы), обучавшихся на контрактной основе как в очной форме, так и в дистанционной. Учитывались результаты только тех студентов, которые успешно окончили обучение по программам подготовительного отделения по профилям: естественно-научный, инженерно-технический и медицинский.

В качестве метода использовалось сравнение результатов успеваемости учащихся по месяцам.

При анализе данных об успеваемости по русскому языку были получены следующие результаты:

Учащиеся, приступившие к занятиям по русскому языку в сентябре, чаще всего (50%) получают оценку «хорошо» и реже всего – «отлично».

Студенты, приехавшие в октябре, также чаще получают оценку «хорошо», но это происходит реже, чем в сентябре. Однако и процент оценок «отлично» выше.

В ноябре учащиеся имеют равные шансы получить любую из оценок: «удовлетворительно», «хорошо», «отлично».



Диаграмма 1. Результаты по русскому языку: начало обучения в сентябре



Диаграмма 2. Результаты по русскому языку: начало обучения в октябре



Диаграмма 3. Результаты по русскому языку: начало обучения в ноябре

Из полученных результатов можно сделать вывод, что при более раннем поступлении студенты с разным уровнем скорости освоения языкового материала могут повысить свой уровень по русскому языку до среднего. Но слабеет мотивация «сильных студентов» при доведении владения на данном уровне до оценки «отлично». При более позднем поступлении роль играют личные способности и мотивация.

Таким образом, более раннее начало учебы позволяет сгладить разницу в личных способностях за счет большего времени на освоение языка. Но и позднее начало обучения не гарантирует плохой результат, так как некоторых студентов мотивирует желание «не отставать» от группы. Однако такая мотивация, скорее, будет связана с личными качествами учащегося.

Анализируя соотношения среднего балла и временного аспекта, мы также взяли для примера 3 месяца – сентябрь, октябрь, ноябрь. Данные в графике представлены в процентах.

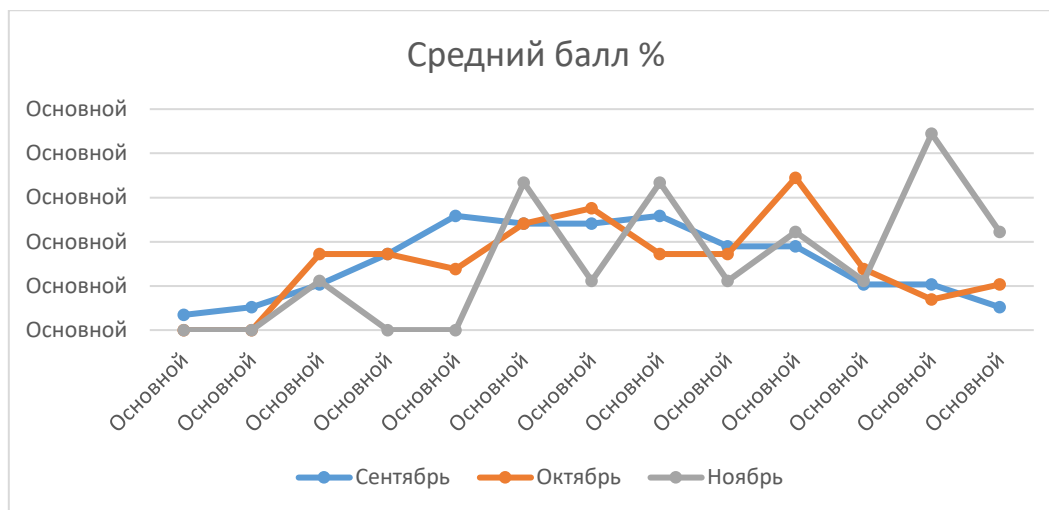


График 1. Средний балл успеваемости по месяцам

Как видно из графика, показатели в сентябре стремятся к нормальному распределению – больше всего студентов набирают средние показатели, меньше – самые низкие и самые высокие.

Показатели среднего балла студентов в октябре лучше, чем в сентябре, – выше среднего.

Результаты за ноябрь не столь показательны из-за малого количества данных, но можно заметить, что средние баллы распределены равномерно.

В целом результаты сравнения среднего балла по месяцам совпадают с данными анализа оценок по русскому языку.

Таким образом, при начале обучения в сентябре студенты получают возможность улучшить свои результаты за счет более длительного периода обучения.

Для «средних» и «сильных» студентов лучший месяц начала обучения – октябрь.

Начало обучения в ноябре при этом не гарантирует плохого результата. Однако здесь на первый план выходят личные качества студента, так как у учащихся меньше времени на период привыкания к языковой среде.

В перспективе представляется важным исследовать разницу результатов успеваемости не только во временном аспекте начала обучения, но и в форме (дистанционно или очно).

Литература

Алтунина О.Е., Бакин И.В. Взаимосвязь умственной деятельности и двигательной активности студентов-иностранцев Орловского государственного университета [Электронный ресурс] // Наука-2020. – Орел, 2019. – №10 (35). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-umstvennoy-deyatelnosti-i-dvigatelnoy-aktivnosti-studentov-inostrantsev-orlovskogo-gosudarstvennogo-universiteta> (дата обращения: 13.10.2021).

Арнаут М.Н., Татарина А.В. Методика совершенствования образовательного процесса в российских вузах среди иностранных граждан [Электронный ресурс] // БГЖ. – 2019. – №1 (26). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-sovershenstvovaniya-obrazovatel'nogo-protsessav-rossiyskih-vuzah-sredi-inostrannyh-grazhdan> (дата обращения: 13.10.2021).

**К вопросу оптимизации процесса обучения русскому языку учащихся-иностранцев
в современных педагогических условиях**

*Оптимизация образовательного процесса, эффективность, русский язык, язык специальности,
дистанционное обучение, видеурок, коммуникативные потребности*

В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности обучения учащихся-иностранцев русскому языку на предвузовском этапе обучения, рассматриваются оптимальные способы организации учебного процесса в современных педагогических условиях.

Вопросы оптимизации процесса обучения русскому языку учащихся-иностранцев непосредственно связаны с рассмотрением педагогических условий, влияющих как на формы организации учебного процесса, так и на методы и средства обучения.

Считаем целесообразным выделить три взаимосвязанные группы педагогических условий, определяющих выбор адекватных средств и методов взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Первый аспект представляет собой комплекс вопросов, непосредственно связанных с предметом обучения, объектом учения – русским языком, изучением и учетом его специфических лексико-грамматических, синтаксических, композиционно-текстовых особенностей, а также особенностей его функционирования в современной учебно-научной литературе. Результаты исследования данного вопроса составляют лингвистическую основу отбора языковых средств, необходимых для реализации коммуникативной, когнитивной и других функций русского языка.

Второй аспект совокупности педагогических условий представляет собой комплекс проблем, связанных с личностью обучаемого – субъектом образовательного процесса, его психофизиологическими, национально-этническими, социальными особенностями, культурным и образовательным уровнем. Очевидно, что выявленные личностные характеристики обучаемых, их субъектный опыт играют важную роль при организации учебного материала, выбора методов, форм и средств обучения.

Третьей составной частью совокупности педагогических условий мы считаем факторы, связанные с формально-организационными вопросами обучения иностранных учащихся в России, условиями приема в вузы, наличием современных средств и форм организации учебного процесса.

Касаясь первого аспекта, то есть предмета обучения, а именно русского языка, следует выделить главную особенность в контексте подготовки иностранных учащихся – его двойную функцию в образовательном процессе: он является и целью, и средством получения будущей специальности. Важно отметить, что преподаватели склонны считать изучение русского языка целью, а студенты полагают, что русский язык им нужен в том объеме и количестве, который позволил бы им понимать учебную информацию на русском языке и передавать ее в виде, доступном для понимания собеседника [Борзова 2016].

В данной статье хотелось бы коснуться организационного аспекта совокупности педагогических условий, как претерпевшего наибольшие изменения за последние 2 года. Опыт, личные предпочтения преподавателей обуславливают разнообразие подходов как к вопросу обучения языку науки в целом, так и к вопросу подготовки обучаемых к введению общетеоретических дисциплин на предвузовском этапе обучения, хотя необходимость такой подготовки осознают все.

В настоящее время, когда российские учебные заведения вернулись к привычным классно-аудиторным формам обучения, многие иностранные учащиеся еще продолжают обучаться дистанционно.

В связи с этим, хотелось бы отметить, что 2-летний опыт онлайн обучения, требует анализа, чтобы получить возможность выделить наиболее удачные педагогические техники и методические приемы, которые имеют прямое отношение к оптимизации образовательного

процесса. В ходе работы были отмечены следующие аспекты, непосредственно связанные с данной проблемой, на которые необходимо обратить внимание.

Первый аспект касается методов психологической поддержки учащихся в ходе образовательного процесса. Как показывает практика, осуществление процесса обучения с использованием ресурсов компетентностно-смыслового подхода и значительно повышает мотивацию учащихся, создавая условия, при которых отчуждённая новая информация находит опору, отклик в личностных структурах сознания учащихся, и присваивается ими, превращаясь в их личностных опыт.

Второй аспект включает в себя вопросы, относящиеся к проблеме пересмотра и уточнения содержания коммуникативных потребностей на каждом этапе, что позволит с большей определенностью ответить на вопрос о том, какие конкретно умения и навыки необходимо развивать на каждом этапе обучения.

Как показывает опыт, целью вводно-предметного курса является обеспечение усвоения учащимися базовых общенаучных и терминологических понятий по профильным дисциплинам, основных морфолого-синтаксических конструкций научного стиля речи. Основополагающая научно-предметная информация представлена небольшими текстами, презентующими языковой материал [Борзова, Мирзоева, Меликова 2019].

Нередки случаи, когда преподаватели общетеоретических дисциплин невысоко оценивают языковую компетенцию иностранных учащихся после изучения ими вводно-предметного курса. Но как показывает практика и результаты изучения данного вопроса, под формулировкой «плохо говорят по-русски» следует понимать следующее: не владеют словосочетаниями так называемого организационно-побудительного блока. Это такие слова и словосочетания, как «читайте название текста (темы, главы)», «читайте первый (следующий, последний и т. д.) абзац текста», «запишите слова со страницы № ...», «назовите тему занятия», «найдите в тексте ответы на вопросы», «переведите и запишите значения незнакомых слов (терминов)», «исправьте ошибки», «выполните задание к среде», «подготовьтесь к контрольной работе (тесту)», «зайдите на платформу и выполните задание» и др. Также студентам необходимо знание вопросительных слов, таких как *где, что, когда, откуда, почему, сколько* и др.

Преподавателям иногда кажется, что студенты хорошо усвоили данную лексику, так как понимают вопросы и выполняют задания. Однако при этом необходимо учитывать, что при ответе на вопрос по прочитанному тексту, контекст помогает его понять и ответить, используя части предложения. На занятиях же по общетеоретическим дисциплинам контекст часто бывает непонятен. Это легко можно проверить, если попросить студентов перевести каждое отдельно взятое слово на язык-посредник. Студенты, как правило, испытывают затруднения, а времени на обдумывание обычно не хватает.

Можно сказать, что, если студент способен ответить на вопросы «что?», «где?», «когда?», он освоил первый уровень владения языком. Если он может ответить на вопросы «почему?», «для чего?», «зачем?» – это второй уровень; если студент может ответить на все эти вопросы без Google-переводчика, он овладел третьим уровнем.

Необходимость хорошего владения обучаемыми данной лексикой на уровне понимания тем более очевидна во время проведения видеоуроков. Преподаватель не может пройти по рядам и указать карандашом, откуда читать; у обучаемого нет соседа по парте, который быстро подскажет, что делать.

Так возникает вопрос о формировании произносительных навыков на начальном этапе обучения: какое время отводить на отработку звуковой системы русского языка, а также навыков чтения и скорочтения.

Как известно, цифровая трансформация, электронные гаджеты с легкостью позволяют многократно слушать любые русские звуки, любые слова в любое время и в любом месте. Зачем это делать на уроке, если его время ограничено.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что отработку вышеназванных навыков и умений учащиеся должны осуществлять самостоятельно во внеурочное время, а на уроке офф- или онлайн преподаватель осуществляет только контроль.

Нужно понимать, что если мы дадим студентам список необходимой лексики с заданием прочитать, написать, перевести и выучить, то вряд ли результат будет положительным. Необходимо отрабатывать лексику, хотя бы на уровне понимания. Далее, как показывает практика, обучаемые должны хорошо овладеть навыками чтения, но не чтения изученных или знакомых слов и текстов. Учащимся необходимы навыки быстрочтения, озвучивания незнакомых, многосложных, трудно произносимых русских слов, в том числе общенаучных и специальных научных терминов.

Казалось бы, трудная задача, но на практике все дело в мотивации студентов. Конечно, можно порекомендовать читать учебники по химии, биологии, физике, любые другие, какие есть. Это полезно, но малоинтересно. Другое дело – порекомендовать приобрести для чтения красочный, иллюстрированный журнал на русском языке. Оказалось, что это интересно. После такой рекомендации обычно на следующий день студенты охотно выкладывали на стол разнообразные журналы, рассматривали фотографии и читали, читали. Результаты были поразительные. Они соревновались в скорости чтения и рассказывали, как долго тренировались. К середине второй недели обучения они читали со скоростью от 45 до 75 слов в минуту, и это не предел [Фоломкина 2005].

Как утверждают психологи, правильно, уверенно озвученное и переведенное слово быстро и прочно запоминается. Неуверенное, с трудом, с запинками и фонетическими ошибками прочитанное слово не запоминается в тексте и в речевом потоке не распознается. Конечно, речь не идет о понимании прочитанного материала, но это уже совсем другая история.

Еще один навык, который потребуется учащимся на занятиях по общетеоретическим дисциплинам, – это, конечно, письмо. Письмо разборчивое, быстрое, понятное не только автору. Способность студента быстро списать с доски или выписать из книги нужную информацию, позволяет ему больше времени слушать преподавателя и анализировать услышанное. Студент, который хорошо читает и пишет, чувствует себя уверенно, психологически комфортно.

Далее считаем необходимым отметить навык, выработка которого обеспечит формирование такой важной в процессе обучения русскому языку компетенции, как способность к монологической (диалогической) речи. Помимо социокультурной сферы общения, данная компетенция позволит обучающимся прежде всего успешно участвовать в учебном процессе – отвечать на семинарах, экзаменах, выступать на конференциях [Зимняя 2003].

Как показывает опыт практической работы, уже на первых неделях можно успешно развивать у учащихся способность удерживать в памяти не только услышанные или прочитанные слова, но и словосочетания, предложения, целые абзацы. Целесообразно рекомендовать учащимся придерживаться следующего правила – прочитал, осмыслил, повторил, не глядя в текст. Если в процессе выполнения лексико-грамматических или коммуникативных заданий на уроке учащиеся систематически будут практиковаться в этом, то проблем с пересказом значительных по объему текстов по биологии у них не будет.

И еще один аспект, о котором хотелось бы сказать в связи с подготовкой учащихся ко вводу общетеоретических дисциплин, – рекомендовать им почаще открывать учебники по химии, биологии и другим предметам на родном языке и прочитывать перед уроком предстоящую тему. Учащиеся должны понимать, что хорошее знание русского языка не помогает, если плохо усвоен предмет на этапе школьного обучения.

В связи с вышесказанным остаются открытыми вопросы: «А что же падежи, предложно-падежная система и т.д.? Что должны знать обучаемые?» С уверенностью можно сказать, что учащиеся должны знать, что в русском языке она есть, предложно-падежная система. При этом изменяются окончания большинства существительных, прилагательных и

т.д., которые практически не меняют их лексического значения (за редким исключением), а для понимания смысла слова нужно смотреть в его центр, то есть в корень. И студенты прекрасно понимают, что главной задачей на занятиях по общетеоретическим дисциплинам является быстрое и точное осмысление научно-предметной информации и ответная передача в доступном для понимания виде.

Конечно, на уроках русского языка, где овладение языком является целью, а соблюдение языковых норм является приоритетом и важным критерием уровня владения речевыми навыками, обучающиеся должны использовать другую тактику чтения.

Следующий вопрос касается организационного аспекта совокупности педагогических условий. Как уже стало очевидным, определяющей его особенностью является дистанционное онлайн-обучение практически для большинства уровней образовательной системы России, и в том числе для иностранных граждан, принятых в российские вузы, но проживающих в разных странах.

Такая форма обучения для большинства учебных заведений является совершенно новой, она потребовала значительных усилий при организации учебного процесса. Особые проблемы возникли на подготовительных факультетах по обучению иностранных учащихся, проживающих не только в разных странах, но и в разных часовых поясах и говорящих на разных языках. Перед преподавателями, методистами стояла нелегкая задача – в короткий срок подготовить необходимые средства обучения, адекватные новым педагогическим условиям. В каждом учебном подразделении создавались образовательные платформы, которые должны были стать и электронными библиотеками, и аудиториями, где студенты могли бы слушать лекции, самостоятельно выполнять задания, контрольные работы и тесты. Преподаватели-энтузиасты, методисты актуализировали учебно-методическую базу, создавали пособия, отвечающие требованиям новых образовательных условий, привлекали электронно-информационные ресурсы из Интернета. За короткое время учебно-образовательные платформы стали настоящими электронными учебно-научными центрами, где собрана лучшая учебно-научная литература по всем специальностям и профилям. Эта работа продолжается.

Дистанционное обучение продолжается и набирает обороты, постоянно, исподволь меняя наши привычные представления о формах, методах, средствах обучения, об эффективности тех или иных способов презентации учебного материала, целесообразности развития тех или иных навыков в данной ситуации и т. д.

Надо понимать, что, закачивая одну систему в другую систему, мы получаем на выходе тоже систему. Выложенные на образовательную платформу учебные материалы по русскому языку представляют собой особым образом организованную систему русского языка. Работая самостоятельно по учебным пособиям, учащиеся отрабатывают прежде всего лексико-грамматический материал, развивая языковые навыки. Конечно, в пособиях представлены речевые модели, образцы, но как их отработать – обучаемые не знают. Ведь целью обучения учащихся-иностранцев на предвузовском этапе является овладение речевой деятельностью, то есть навыками чтения, говорения (диалогического и монологического), письма (репродуктивного и продуктивного), а также аудирования, в том числе слушания и записи лекций по специальности. Однако, как мы можем наблюдать, при дистанционной форме обучения и самостоятельной работе на образовательной платформе учащиеся приобретают практически только такие навыки, как чтение и письмо с помощью Google-переводчика. Если говорить о понимании прочитанного, о способности находить в тексте нужную информацию, то учащиеся в считанные минуты переведут любой текст, ответят на любой вопрос с помощью электронного словаря. Мы сейчас даже примерно не можем себе представить, каков реальный запас общелитературной и специальной лексики учащегося. Только чтение текста в аудитории в присутствии преподавателя поможет ответить на этот вопрос.

Возникает другой вопрос, а нужно ли требовать у обучаемых заучивания новых слов, исключая, конечно, наиболее коммуникативно значимые, если стало так нетрудоемко

узнавать значения слов. Над этим вопросом еще предстоит серьезно размышлять психологам, педагогам, методистам.

Следующий речевой навык, который имеет первостепенное значение, – это навык устной монологической или диалогической речи. Понятно, что для развития речевых навыков необходима реальная или учебная коммуникативная ситуация, в которой и осуществляется речевая деятельность. Такая ситуация создается преподавателем в ходе учебного процесса. В настоящее время возможности преподавателя по созданию необходимой ситуации для полноценного развития речевой деятельности ограничены дистанционной формой обучения, необходимостью самостоятельного овладения учащимися большей частью программы на учебно-образовательной платформе по размещенным на ней учебным материалам.

Очевидно, что в данной ситуации единственной возможностью транслировать полученные в результате самостоятельной дистанционной работы учащихся теоретические знания и языковые навыки на уровень речевых коммуникативных являются видеоуроки, в ходе которых возможна реальная речевая деятельность целой группы коммуникантов. Возникает вопрос, как наиболее эффективно организовать содержание учебного материала и его процессуальный аспект.

Как показывает практика, важным фактором, который усиливает смысловую активность и повышают ее эффективность, является расширение информационного пространства при уплотнении контента. Мы имеем в виду, что информационное пространство урока расширяется при комплексировании его учебного содержания фактами, событиями, явлениями окружающей действительности, выходящими за рамки урока.

Плотность содержания урока осуществляется при насыщении его разнообразными языковыми и речевыми структурами, экстралингвистической информацией и т. д., активизирующими мыслительную и смысловую деятельность обучаемых [Абакумова 2008].

Хороший эффект достигается при наложении нескольких функций на одну языковую или речевую модель, структуру. К примеру, в начале урока мы спрашиваем, какое сегодня число, какой сегодня день, месяц. При этом данные вопросы выполняют не только функцию организационного момента, но и помогают повторить или ввести вопросительные слова «какой», «какая», «какое» и использовать их при работе с прилагательными и числительными. Логичными будут вопросы: «Какое задание?», «Какая страница?» и т. д. Вопрос «Какой сегодня день?» позволяет перейти к синтаксическим конструкциям «Какой день был вчера?» и «Какой день будет завтра?». В ходе урока названия дней недели можно логично использовать при объяснении временной функции винительного падежа с вопросом «когда» и т. д.

Говоря об интенсификации учебного процесса во время видеоуроков, следует также отметить и необходимость использования различных видов интеграции содержания учебного материала в зависимости от этапа и форм работы с ним. Так, при работе над лексическим материалом возможно сравнение объема значений лексических единиц в русском языке и языке-посреднике (межъязыковая интеграция). Значительный интерес вызывает рассмотрение слова с точки зрения употребления его в разных стилях речи (межстилистическая интеграция) и т. д. [Борзова, Черненко 2019].

Особо важное место в структуре видеоурока, на наш взгляд, должна занимать работа по развитию устной диалогической и монологической речи с опорой на прочитанный или услышанный текст. Только так преподаватель может оценить реальные навыки чтения и осмысления текстового материала. Только в ходе беседы, дискуссии по содержанию текста в условиях созданной преподавателем учебной коммуникативной ситуации развиваются речевые и коммуникативные навыки.

Следует отметить, что при работе с текстом следует избегать прямых вопросов (ответы на них обучаемые легко увидят в тексте) и задавать вопросы, ответы на которые лишь имплицитно содержатся в тексте: прямого ответа в тексте нет, но информация позволяет сделать необходимый вывод.

Помимо презентации наиболее важного лексико-грамматического материала и развития устной речи с опорой на текстовую информацию, определенное место в структуре видеоурока, на наш взгляд, должен занимать блок материала, ориентированного на развитие навыков межкультурной коммуникации. Это особенно важно, когда обучаемые лишены возможности воочию знакомиться с нашими культурными традициями и непосредственно общаться с носителями русского языка.

Очевидно, что, поскольку современные технические возможности, Интернет позволяют каждому желающему получить практически полную информацию по любому вопросу, в том числе и страноведческого характера, нет нужды демонстрировать этнические материалы во время видеоуроков. Получив задание просмотреть в Интернете или на образовательной платформе определенный материал о каком-либо факте «иноязычной» культуры как духовной инстанции и выразить свое отношение, свое понимание увиденного с позиции своей культуры, своей национальной традиции, обучаемые готовы участвовать в межкультурной коммуникации (Е.И. Пассов). В ходе видеоурока преподаватель и студенты как равные участники процесса межкультурной коммуникации осуществляют диалог культур, используя определенные языковые средства и речевые образцы [Пассов 2010].

В условиях новых образовательных реалий также возрастает актуальность поддержания открытости учебной деятельности учащихся, их экзистенциальных интенций, обнаружения истинных мотивов и причин тех или иных проявлений обучаемых, активного воздействия на их смыслообразовательный процесс, перевода актуальных общечеловеческих ценностей на личностный уровень каждого обучаемого [Борзова, Тропина, Дьяченко 2020].

Итак, продолжаются видеоуроки, дистанционное обучение. Обучающиеся осваивают самостоятельную работу на образовательной платформе, учатся понимать собеседника на русском языке, общаться на расстоянии и с помощью Google-переводчика делают бесконечные фото с домашними заданиями и мечтают приехать в Россию, войти в аудиторию и встретиться с уже ставшим хорошим знакомым и даже близким человеком – преподавателем.

А пока преподаватели напряженно всматриваются в экраны компьютеров и телефонов, осваивают все новые и новые их функции, проверяют и проверяют до рези в глазах работы учащихся. Однако мы все надеемся, что пандемия скоро закончится, обучающиеся и преподаватели вернутся в аудитории, но это будут уже немного другие обучающиеся и другие преподаватели.

Это будут обучающиеся, которые научились работать самостоятельно и брать ответственность за свои знания на себя. Это будут преподаватели, которые уже освоили не только современные формы обучения, но и многие новые для них функции компьютерной техники, научились применять их в учебном процессе, оптимально эффективно использовать время аудиторных занятий для развития речевых, коммуникативных, профессионально-ориентированных навыков и компетенций; посредством межличностного культурного диалога развивать образовательный уровень учащихся, повышая духовность и способствуя образованию новых смысловых структур личности.

Литература

- Абакумова И.В. Смыслодидактика. – Ростов н/Д.: КРЕДО, 2008. – 385 с.
- Борзова И.А. Обучение языку специальности: актуальные вопросы. – Ростов н/Д.: ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2016. – 176 с.
- Борзова И.А., Мирзоева С.А., Меликова О.С. Обучение письменной речи учащихся-иностранцев в учебно-профессиональной сфере деятельности: компетентностно-смысловой подход // Мир университетской науки: культура, образование. – 2019. – № 10. – С.30–38.
- Борзова И.А., Тропина И.А., Дьяченко С.М. К вопросу о психологическом аспекте обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе // Развитие потенциала социально-гуманитарных наук в формировании soft skills медицинских кадров Юга России. – Ростов н/Д., 2020. – С.20–25.

Борзова И.А., Черненко Е.В. Интеграция содержания как методический фактор смыслообразования в процессе обучения иностранных учащихся языку науки // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2019. – № 4. – С.92–98.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.35–42.

Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 5. – С.33–34.

Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 203 с.

Л.М. Бражник
Р.Р. Галиуллин
К.А. Калинин

Набережночелнинский государственный педагогический университет (Россия)

Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному слушателей подготовительного отделения

русский язык как иностранный, предвузовское образование, коммуникация, коммуникативные навыки, технологии обучения РКИ

В статье рассмотрены альтернативные технологии в преподавании РКИ на этапе предвузовского образования. Особое внимание уделяется коммуникативно-познавательной потребности инофонов.

В методике преподавания русского языка как иностранного в эпоху ИКТ по-прежнему продолжается поиск путей оптимизации обучения РКИ. Создаются сетевые подготовительные факультеты, цифровые платформы, которые позволяют изучать неродной язык удалённо. Однако современные технологии не всегда учитывают индивидуальные, этнические и психологические особенности и потребности обучающихся.

Аксиомой является тот факт, что начальный этап изучения русского языка как иностранного является наиболее важным в момент интеграции слушателей подготовительных отделений в чужое языковое, культурное и образовательное пространство. На этом этапе преподаватель должен вызвать интерес и мотивацию к изучению русского языка и русской культуры, а также упростить овладение языком и сделать его максимально комфортным. Это возможно осуществить исключительно в формате аудиторных занятий с учётом этноса обучающихся, поскольку своя культура, свой национальный менталитет являются опорой и своеобразным фундаментом, а также мерой всех вещей при аккультурации. Для решения этой проблемы, преподаватель должен методически грамотно выстроить образовательную парадигму и обеспечить обучающихся этноориентированным учебным материалом по русскому языку с опорой на уже апробированные учебники и учебные пособия. Методические исследования этнопсихологических и этнокультурных особенностей представителей различных регионов в лингводидактических целях представлены в российской науке довольно широко [Кротова 2015: 27].

Однако по-прежнему актуальной остается технология преподавания РКИ, учитывающая коммуникативную активность иностранных слушателей на этапе предвузовского обучения. Так, М.П. Чеснокова полагает, что разработки учебных материалов по русскому языку, прежде всего, должны отражать коммуникативную направленность обучения. Студенты должны приобрести способность участвовать в коммуникации на русском языке, особенно в главных видах речевой деятельности языкового общения [Чеснокова 2015: 22–30]. Объектом изучения должна стать речевая деятельность, источником которой будет являться коммуникативно-познавательная потребность инофонов.

Процесс обучения РКИ с акцентом на коммуникацию обусловлен тем, что слушатели подготовительных отделений планируют продолжить освоение профессиональных образовательных программ бакалавриата в вузах РФ на русском языке, как правило, по инженерно-техническому или медико-биологическому направлениям. Следовательно, для иностранных студентов русский язык не является профилирующим предметом, т. е. он (русский язык) – это объект специализации, который становится лишь средством приобретения будущей профессии. К тому же в университетах негуманитарной направленности на преподавание русского языка отводится незначительное количество часов, что исключает возможность долгосрочной адаптации и требует быстрого погружения обучающихся в учебно-научную среду. Именно поэтому перед преподавателем РКИ стоят задачи учёта междисциплинарных связей в обучении и приобщения иностранного слушателя к профессиональной терминологии на этапе предвузовского образования.

Опишем опыт работы преподавателей русского языка как иностранного на подготовительном отделении Набережночелнинского государственного педагогического

университета. Для формирования коммуникативных навыков в учебно-профессиональной сфере в соответствии с профилем будущего обучения в медицинском университете в лексический минимум включалась лексика, номинирующая части тела и внутренние органы. С целью активизации познавательной деятельности обучающихся использовались Интернет-ресурсы. Учебный эффект имели задания с эмодзи (слово в картинке) из категории «тело». Студенты самостоятельно выполняли задание на копирование идеограмм и размещение их в текстовом поле напротив названия частей тела. Для иностранных слушателей, выбравших инженерную специализацию, с целью формирования коммуникативных навыков в учебно-профессиональной сфере большее количество часов отводилось на изучение русских числительных, в связи с этим менялось направление работы преподавателя. На начальном этапе не предполагается систематическое ознакомление слушателей с русскими числительными, студенты изучают исключительно конструкции *числительное + рубль, числительное + час, минута* и числительные первого, второго десятка и некоторые другие. Специального внимания заслуживают, прежде всего, произнесение, орфография и склонение числительных. Для этого необходимо отрабатывать правильную семантизацию чисел, умение правильно строить фразы с числительным и правильно читать цифры в тексте. Эффективными могут быть такие специфические виды работ, как перевод (в том числе и обратный перевод), замена цифровых обозначений буквенными, например: 5,5 – пять целых пять десятых и др.; 11.45 – без четверти двенадцать. Основная же задача преподавателя РКИ при изучении числительных заключается в том, чтобы научить инофонов нормам использования числительных в русской речи.

Опрос иностранных слушателей выявил также необходимость обучения их разговорно-бытовой форме русской речи. Обучающиеся говорили о возможности получения образования в вузах РФ по выбранным направлениям на английском языке и обращались к преподавателям с просьбой научить их такой форме русского языка, которую можно использовать «на улице», потому что литературная форма русского языка, изучаемая в аудитории, отличается от разговорно-бытовой, которую обучающиеся слышат на улице. Поэтому, несмотря на определенный лексический запас и объем знаний по русской грамматике, у иностранных слушателей всё-таки возникают трудности в процессе коммуникации вне аудитории.

Подтверждением служат часто задаваемые иностранными слушателями вопросы: «Что значит слово 'наличные'?»», «Правильно картошка или картофель, морковка или морковь?». Впервые со словами *наличные, морковка, картошка* и др. студенты знакомятся в супермаркетах в ситуации неподготовленной диалогической речи, для которой характерна грамматическая неполнота предложений (эллиптизация), вербально не выраженная информация и разговорная лексика. В учебниках по РКИ, как правило, при изучении тем «Покупки: одежда, еда, книги и канцтовары, сувениры. Город» в лексический минимум включены литературные слова как «деньги», «картофель», «морковь» и др. Позволим себе перефразировать Е.А. Земскую: «Разговорная речь не есть нечто вторичное. Это полноправная языковая система, которая должна стать первичной по своей роли в сфере коммуникация для тех, кто изучает русский язык как иностранный» [Земская 1979: 14–20].

Также в состоянии когнитивного диссонанса иностранные студенты находятся, когда проводят свободное от занятий время в парке, в спортклубе, на улице и слышат *Слава вм. (вместо) Вячеслав, Владик вм. Владислав, Аня вм. Анна, Ваня вм. Иван, Миша вм. Михаил и т. д.* Носителю русской языковой культуры известно, что в русском языке существуют полные и сокращенные (гипокористические) формы личных имён. Между близкими людьми и родственниками в быту принято обращение по сокращённой форме имени, иногда возможно использование и полного имени. В учебных пособиях по РКИ, как правило, приводятся примеры полных форм, реже – гипокористических. Чтобы избежать подобных ментальных проблем, необходимо на занятиях РКИ наряду с полной формой личного имени приводить примеры его сокращенной формы, а также уменьшительно-ласкательной формы – *Аннушка, Анята, Юрочка, Мишка и др.* Таким образом, преподавателю РКИ следует учить

инофонов не только литературным конструкциям типа «*Будьте любезны, скажите, пожалуйста, как пройти на улицу Пушкина?*» и т. д., но и лаконичным стереотипическим городским конструкциям-ситуациям, которые реально бытуют в жизни, например: «*Скажите, метро сюда?*», «*На следующей сойдёте?*», «*Карта? Наличные?*». Иначе обучающиеся не будут понимать звучащую вокруг них русскую речь.

Эффективность обучения русскому языку, процесс адаптации иностранных слушателей к языковой «жизни» в русской лингвокультурной среде, выбор форм и приёмов обучения также зависит от этносостава группы. В основном приходится работать в моноэтнических группах со студентами, которые говорят на арабском языке, являются билингвами и совместно проживают в общежитии. Этот факт влияет на их общение на неродном языке во внеурочное время. Как правило, вне занятий студенты говорят только на родном языке и не используют свои знания по русскому языку на практике. В результате перед преподавателем стоит задача создания в аудитории атмосферы естественной языковой среды – атмосферы естественной коммуникации.

Функцию естественной языковой среды могут выполнять занятия-экскурсии. Одной из форм мотивировки студентов-египтян к изучению русского языка и использованию его на практике может являться посещение в пятницу мечетей города. Во время анкетирования обучающиеся отметили, что это были лучшие уроки по русскому языку. Такая форма проведения занятия даёт возможность закрепить пройденный материал, усвоить новую лексику, расширить словарный запас и снять трудности межкультурной коммуникации, т. е. вывести студентов из состояния культурного шока.

Полагаем, что обучение русскому языку как иностранному должно осуществляться в процессе совместной деятельности преподавателя и иностранного студента. Преподаватель должен стать «ведущим», а студент должен быть «ведомым». Специфика обучения русскому языку как иностранному постоянно требует от преподавателя живого контакта со студенческой аудиторией. При контактном разговоре собеседники (преподаватель – обучающийся) могут использовать и неязыковые средства передачи информации. Так, студенты 2019/2020 года обучения предложили при изучении времён русского глагола использовать жесты, которые помогли им различать у глаголов настоящее, прошедшее и будущее время. Например, движение руки перед собой по горизонтали вперёд и назад – значит настоящее время глагола, движение руки назад – прошедшее время, движение руки вперёд – значит будущее время. В этом случае можно говорить об интерактивной форме обучения в рамках РКИ. Совместно со студентами была решена проблема изучения и усвоения временных грамматических форм глагола. Поэтому преподаватель РКИ должен владеть рефлексивной техникой, то есть способностью адекватно анализировать учебный процесс и свою деятельность. Такой рефлексивный самоанализ позволяет педагогу использовать в своей образовательной парадигме демократический стиль преподавания дисциплины, активность которого направлена на интересы и потребности иностранного обучающегося.

Считаем, что одной из ведущих технологий обучения РКИ должна стать диалогизация учебного процесса как форма реализации коммуникативной направленности в обучении РКИ, поскольку диалогическое учебное обучение ориентировано на запросы инофонов и удовлетворение их учебных интересов [Школа 1993: 131]. К подбору учебного материала и текстов для иностранной аудитории необходимо привлечь и самих студентов, т. е. преподаватель РКИ должен слышать мнение студентов. Если они уже имеют некоторые знания по русскому языку, то в этом случае в какой-то степени можно определить и знание грамматического материала, а также лексический запас слушателей. В иностранной аудитории особенно важно методически грамотно и профессионально организовать работу.

Из вышеизложенного следует, что преподаватель РКИ должен систематически совершенствовать формы, приёмы, методы и технологии обучения русскому языку как иностранному, учитывая национальные потребности иностранных обучающихся, их типические черты, например, когнитивное мышление (способности). Также

перспективными, на наш взгляд, могут быть методы, ориентированные на данные об образовательной системе и национальных дидактических традициях слушателей подготовительного отделения и на их когнитивные способности.

Литература

Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1979. – 240 с.

Кротова Т.А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: специальность 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования)»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2015. – 27 с.

Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.

**Лексико-семантические корреляции в практике преподавания РКИ: польза или вред?
(На примере ЛСГ «Городской транспорт, поездки»)**

*лексико-семантические корреляции, англо-русские параллели, лексический минимум
по русскому языку как иностранному, обучение на подготовительном факультете*

В статье рассматривается проблема применения лексико-семантических корреляций в практике преподавания РКИ. Анализируются лексические минимумы. Даются рекомендации по использованию англо-русских параллелей в качестве инструмента для наиболее эффективного обучения лексике русского языка на подготовительном факультете.

Знакомство с лексикой на подготовительном факультете начинается, как правило, уже с первых дней обучения русскому языку как иностранному. Так, выполняя фонетические упражнения, слушатели знакомятся с отдельными словами, которые служат материалом для отработки звуков и ритмики русских слов. И хотя формирование лексических навыков не является задачей вводно-фонетического курса, практика показывает, что использование в процессе отработки фонетических явлений слов, созвучных в русском и английском языках, вызывает неподдельный интерес и оживление аудитории, а также способствует автоматическому запоминанию некоторого количества слов русского языка.

Использование англо-русских коррелятов уже с первых занятий по РКИ предваряет лексическую работу – одну из первостепенных задач для преподавателя, поскольку именно лексика является той необходимой базой, без которой невозможно обучение общению на русском языке.

Однако при кажущейся простоте и позитивной эмоциональной окрашенности восприятия данные корреляты далеко не всегда помогают учащимся в усвоении новых русских слов, а порой могут и нанести ущерб результативности обучения. В чём же заключается проблема применения лексико-семантические корреляций в практике преподавания РКИ?

В том случае, если семантически лексемы в обоих языках совпадают, это, казалось бы, должно облегчить запоминание лексических единиц русского языка. Однако, на наш взгляд, данный тип коррелятов требует более глубокого изучения, так как в их значениях всё же могут быть различия, если не семантического, то стилистического или морфологического характера.

Говоря о внешне сходных лексемах сравниваемых языков, одни значения которых совпадают, а другие нет, необходимо помнить о возможном смешении значений коррелятов, и, соответственно, наиболее пристальному вниманию к этой группе на занятиях по РКИ.

Очевидно, что наибольшим семантическим коварством обладают различные по значениям или совокупности значений лексико-семантические корреляции русского и английского языков.

Итак, англо-русские корреляты, ввиду их недостаточной изученности, могут быть причиной многочисленных ошибок в речи иностранных слушателей, что, в свою очередь, обуславливает необходимость их более детального изучения в практике преподавания РКИ.

Стоит отметить, что работа с лексикой должна опираться на цели и задачи, свойственные определённому этапу обучения РКИ. Именно поэтому при отборе изучаемых слов важно ограничиваться материалом лексического минимума соответствующего уровня владения языком. Год обучения на подготовительном факультете позволяет довести знания русского языка у иностранных слушателей до уровня В1. В связи с этим нами были проанализированы составы лексических минимумов элементарного, базового и первого сертификационного уровней по РКИ с целью отбора лексем, совпадающих по написанию или произношению в русском и английском языках, и изучения структуры и семного состава лексических значений отобранных корреляций по словарям различных типов. В ходе

исследования были выявлены коррелятивные пары следующих языков: русского, английского, испанского, немецкого и французского.

На наш взгляд, особую значимость для преподавателя РКИ представляют корреляты русского и английского языков, поскольку последний, как правило, выступает в роли языка-посредника при обучении РКИ. Важно отметить, что число упомянутых коррелятивных пар возрастает от уровня к уровню и составляет: 136 [Лексический 2020], 230 [Лексический 2016] и 381 [Лексический 2019] слов в каждом лексическом минимуме соответственно. Данные единицы были отобраны нами и распределены по тематическим группам в зависимости от уровня владения русским языком.

Рассмотрим тематическую группу лексического минимума базового сертификационного уровня «Городской транспорт. Поездки» [Лексический 2016] с целью ответа на вопрос, поставленный в названии нашей статьи.

Опираясь на типологию В.В. Дубичинского, мы распределили коррелятивные пары из данной темы на три группы: полные, неполные и ложные лексико-семантические параллели. В полученных группах были выявлены различия стилистического (*) и морфологического (#) характера, которые обозначены в списках знаками ‘звездочка’ * и ‘решетка’ # соответственно.

Для наиболее точного анализа далее приведены значения английских лексем, не совпадающие со значениями в русском языке и непосредственно касающиеся темы «транспорт».

Так, группу полных лексических параллелей составили такие лексемы, как:

троллейбус/trolleybus (#) – ‘троллейбусный’ [Мюллер 2013: 963];

автобус /autobus

метро/metro (*) – ‘Метро в Москве’ [Мюллер 2013: 801].

Группу неполных лексических параллелей образовали следующие корреляты:

такси/taxi (#*) – ‘ехать или везти на такси; рулить (о движении самолета на земле), лететь на малой скорости; подвозить или подъезжать на автомобиле (разговорное) [Краснов 2004: 71];

пассажир/passenger (#*) – ‘плохой гребец (разговорное); неспособный член организации, партии, команды (перенос); пассажирский (атрибутивное значение)’ [Мюллер 2013: 432];

станция/station – ‘остановка автобуса; вокзал; почтовое отделение’ [Мюллер 2013: 572];

транспорт/transport – ‘перевозка; перевозить’ [Мюллер 2013: 617].

К ложным лексическим параллелям мы отнесли:

бензин/benzene – ‘бензол’ [Краснов 2004: 13];

вагон/wagon – ‘коляска, повозка, фургон; товарный вагон; вагонетка’ [Мюллер 2013: 649];

Остановимся поподробнее на лексеме *трамвай*, рассматриваемой нами в рамках ложных параллелей. В английском языке *трамвай* – ‘tram, американ. Streetcar, trolley’ [Мюллер 2013: 961]. Английское же *tramway* обозначает рельсы трамвая, монорельсовую/канатную дорогу [Краснов 2004: 72]. Другими словами, данная лексема таит в себе две опасности:

1) ошибочное смешение коррелята *trolley* – троллейбус (вместо *трамвай*);

2) возможные ошибки употребления в речи слова *трамвай* в значении английского коррелята.

В настоящее время продолжается исследование типологии лексико-семантических корреляций, входящих в лексический минимум по РКИ, систематизация и классификация их смысловых отношений в русском и английском языках и выявление типичных ошибок иностранных слушателей, связанных с соответствием смысловых отношений русско-английских корреляций.

Данное исследование ложится в основу разработки эффективной технологии обучения лексике русского языка с применением англо-русских коррелятов в рамках методики преподавания РКИ на подготовительном факультете для иностранных учащихся. Разрабатываемая технология ориентирована на преподавание РКИ в режиме off-line и on-line, а также в формате смешанного обучения, что продиктовано спецификой и условиями современного высшего образования. Для расширения возможностей и повышения эффективности данной технологии в настоящий момент разрабатывается мобильное приложение «Smart lingva» для применения выявленных смысловых отношений русско-английских лексико-семантических корреляций различных видов, входящих в лексический минимум, в практике преподавания РКИ. Данное приложение основано на принципах систематизации и визуализации лексического материала и способствует быстрому усвоению и запоминанию новых слов за счет синергического эффекта восприятия, а также процесса активизации образной (фотографической) и семантической памяти. Приложение выполняет обучающую, корректирующую и коммуникативную функции и ориентировано на снижение количества типичных ошибок, возникающих в русской речи иностранцев в результате путаницы неполных и ложных лексико-семантических коррелятов. Применение разрабатываемой технологии и мобильного приложения «Smart lingva» на основе классификации соответствий смысловых отношений русско-английских корреляций позволит снизить количество коммуникативно значимых ошибок иностранных слушателей, связанных с соответствием смысловых отношений русско-английских корреляций, обратив корреляты из «ложных друзей» в истинных помощников при изучении РКИ.

Таким образом, недостаточная изученность лексико-семантических корреляций может стать причиной многочисленных ошибок в речи иностранных слушателей. Однако при грамотном подходе преподаватель РКИ может, напротив, использовать данные коррелятивные пары как инструмент для наиболее эффективного обучения лексике русского языка. Необходимо помнить, что даже полные лексико-семантические параллели требуют пристального изучения, ввиду возможных различий морфологического и стилистического характера.

Литература

Краснов К.В. Англо-русский словарь ложных друзей переводчика English-Russian Dictionary of «False Friends» by K.V. Krasnov. – М.: Издательское содружество А. Богатых и Э. Ракитской, 2004. – 80 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2020. – 80 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2016. – 116 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2019. – 200 с.

Мюллер В.К. Полный англо-русский и русско-английский словарь. 300000 слов и выражений / В.К. Мюллер. – М.: Эксмо, 2013. – 1328 с.

**Актуальные вопросы обучения иностранных студентов языку специальности:
модульный подход**

РКИ, язык специальности, модуль, личность, лингводидактика

В настоящее время перед лингводидактикой и методикой преподавания русского языка как иностранного, тесно связанными с едва ли не всеми науками о человеке, открываются перспективы для существенного обновления принятой обучающей технологии. Основное внимание в представленной статье посвящено разработке учебного модуля по языку специальности, который отвечает целевой направленности иностранных студентов на получение высшего образования в российских вузах.

Стремительное развитие глобального информационного пространства и новых форм межкультурного взаимодействия значительно повысило востребованность лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. Что же касается технологии обучения иностранных студентов русскому языку, то сложность стоящих задач повлекла за собой объединение в одном исследовательском горизонте лингводидактики и методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) с психолингвистикой, лингвокультурологией, педагогической и экзистенциальной психологией, а также с антропологией и синергетикой как наукой о самоорганизации сложных взаимодействующих систем (в нашем случае – преподавателя и студентов).

В итоге на смену тезису о языковой системе, скрывающейся за текстом, пришло новое понимание: «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [Караулов 2003: 27]. Тем самым был сделан важный шаг к принятию методикой преподавания РКИ положения о целесообразности изучения языка «в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью» [Постовалова 1988: 8].

Так, в нашу жизнь вошла антропология, фокусирующая внимание на человеке и его бытии в мире, а главным предметом гуманитарных наук стало духовно-нравственное измерение человека. Вместе с тем, сегодня исследователи говорят о «духовном вакууме», «духовно-культурном провале», «количественном преобладании коммерческой массовой культуры» и о востребованности «гуманитарно-антропологического подхода» в педагогическом образовании (В.В. Ильин, А.В. Назаретян, Л. Никитич, Д.И. Фельдштейн, В.Ф. Шаповалов, Н.И. Элиасберг). Не удивительно, что понятия антропоцентризма и гуманитарности всё чаще звучат при обсуждении «проблемы человеческого содержания знания» и «человеческих смыслов» в познании, а историко- и социокультурная значимость учебников и учебных пособий становится одной из наиболее актуальных в российском образовании.

Настоящая статья посвящена проблеме совершенствования довузовской подготовки иностранных студентов по русскому языку для получения высшего образования по таким специальностям, как филология, русский язык, иностранные языки, переводоведение, журналистика, культурология и педагогика. Но, как писал С.Л. Рубинштейн, «внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств» [Рубинштейн 1973: 276]. Поэтому образовательный процесс предполагает закрепление за студентом статуса субъекта учебной деятельности и возможности следовать личностному «проекту» саморазвития [Рубинштейн 1998: 344].

В этой связи немаловажным представляется также следующий факт. На начальном этапе студенты, адаптируясь к непривычной российской реальности и сознавая трудности общения на изучаемом языке, стремятся сохранить свою индивидуальность, сложившееся миропонимание и ценностные смыслы. Более того, они готовы защищать свое право на

личностную свободу и самостоятельность, рассчитывая на понимание и сочувственное отношение к возможным ошибкам и недочетам.

Однако в реальной практике преподавания РКИ, а также в предлагаемых учебниках и пособиях по-прежнему недостаточно учитываются личностные особенности учащихся, их интересы, мотивы и ценностные установки, существенные для развития речевой деятельности на изучаемом языке.

В этой связи заметим, что смысл всякой ситуации, включая ситуацию учебную, «заключается в ее особом отношении к ценности». Более того, желательно, чтобы в образовательном процессе «ценность получила развитие, обогатилась чем-то новым, или, по меньшей мере, сохранилась» [Лэнгле 2001: 17]. Если же этого не происходит, то совместная образовательная деятельность преподавателя и студентов вызывает экзистенциальную напряженность и общую неудовлетворенность результатами, а возможно, и падение интереса к учебному процессу не только у студентов, но и у преподавателей.

И здесь перед нами встает важный вопрос: **возможно ли предложить студентам-гуманитариям такую обучающую технологию, которая позволит сочетать лингводидактический и собственно культурный потенциал учебных материалов и мотивационные ожидания студентов**, изучающих русский язык в стране А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и А.М. Горького?

Думается, что эффективность учебного процесса в русском социокультурном пространстве может быть значительно повышена, если «единицей отсчета становится не дисциплина, а **модуль**, вбирающий в себя целое направление и обеспечивающий формирование определенных групп компетенций» [Кулик 2016: 4]. При таком подходе «учебная информация разделяется на модули, «относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации». Поэтому совокупность модулей раскрывает содержание не только заданной темы, но и отдельной дисциплины [Азимов, Щукин 2018: 176]. Более того, опора на модульное представление информации позволит достичь «внутренне взаимосвязанной и взаимообусловленной целостности процесса обучения, обладающей свойствами, отсутствующими у составляющих её компонентов (целей, содержания, методов, форм и т. д.)» [Сластенин 2013: 13].

В рамках настоящей статьи представим **модульный подход к обучению языку специальности**, который разработан с учетом Требований к Первому сертификационному уровню владения РКИ [Требования 2011] и Типового теста (Профессиональный модуль. Филология) [Типовой 1999] и предназначен для развития когнитивно-коммуникативной и предметной компетенций, которые необходимы для обучения по таким специальностям, как филология, русский язык, иностранные языки, переводоведение, журналистика, культурология и педагогика.

Приступая к характеристике курса, который объединяет 12 модулей, имеющих общефилологическую и историко-культурную направленность, перечислим те основные лингводидактические цели, которые предопределили его содержание и структуру:

1) развить имеющиеся умения и навыки чтения, аудирования, говорения и письма на текстах учебно-научного характера, на адаптированных и аутентичных художественных и фольклорных текстах, а также на фрагментах из фильмов;

2) повысить уровень владения лексико-грамматическими, а также произносительными умениями и навыками, необходимыми для речевого общения в устной и письменной формах;

3) познакомиться с научной терминологией, актуальной для изучения русского языка, литературы, фольклора, а также для профессиональной деятельности будущих журналистов, переводчиков и педагогов;

4) овладеть элементами лингвистического и литературоведческого анализа;

5) приобрести умения и навыки перевода художественных и фольклорных текстов;

6) самостоятельно определить достигнутый уровень владения чтением, аудированием, актуальным фонетическим, словообразовательным, лексико-грамматическим и

терминологическим материалом, элементами анализа литературных и фольклорных текстов, а также восприятием видеоматериалов, роликов и фильмов.

Содержательно-смысловое ядро пособия составили темы, которые раскрывают самобытность русского языка и возникшей на его основе культуры, а также знакомят с жизнью и творчеством русских писателей, деятелей культуры, учёных, журналистов и педагогов. Учащимся предлагаются материалы о языковой системе русского языка и его историческом пути, об устном народном творчестве, о первых памятниках литературы, о рождении русского театра и другие.

Сложность поставленных задач повлекла за собой методически эффективную разработку структуры курса, уточнение критериев отбора, адаптации и презентации учебных материалов, а также введение целого ряда ограничений:

1) единая структура модуля, включающего 10 разделов: «Введение», «Чтение», «Аудирование», «Говорение», «Письмо», «Анализ текста», «Фонетические и лексико-грамматические задания», «Терминологический кроссворд» и «Видеоматериалы»;

2) способность учебных материалов и заданий вызывать **непосредственный интерес студентов**, а также готовность участвовать в их обсуждении, открывая для себя мир русского языка и созданной на его основе культуры;

3) строгое дозирование учебного материала: каждый раздел ограничен рамками 1 страницы, что существенно повышает его эффективность и доступность;

4) просмотр фильмов, видеоматериалов, виртуальное посещение музеев, решение кроссвордов и т. п., активизирующие творческий потенциал студентов и их самостоятельную работу;

5) опора на различные каналы восприятия (зрительный, слуховой, кинестетический) и **использование разнообразных учебно-информационных средств:** текст (письменный и звучащий), кроссворд, а также фотографии, видеоматериалы, фильмы, изображения музейных предметов и т. п.

Таким образом, модуль – это чёткая обучающая программа с дозированным объемом информации и обучающий алгоритм, который направлен на целостное (интегративное) «присвоение языка» (А.Н. Леонтьев) и развитие знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для продолжения учебы на основных факультетах. При этом жесткая структура пособия подчинена главной задаче – способствовать развитию речи на русском языке и знакомству с русской культурой. Поэтому каждый модуль вводит учащихся в русское культурное пространство и шаг за шагом совершенствует достигнутый ими уровень владения речевой деятельностью.

Чтобы проиллюстрировать предложенную модель обучения языку специальности и раскрыть ее содержание, кратко представим разделы первого модуля.

I страницу модуля – «**Введение**» – открывает **эпиграф**, выражающий его содержательно-смысловую направленность: *Самая большая ценность народа – его язык, язык, на котором он пишет, говорит, думает* (Д.С. Лихачев).

Далее следует **иллюстративный материал** (портрет М.В. Ломоносова), а за ним – **Вопросы для беседы**, которые облегчают поисковую деятельность студентов и таким образом снижают порог трудности в восприятии и изучении данного модуля. Приведем некоторые из этих вопросов: *Ваш родной язык и русский язык – это близкие (родственные) языки? Какой иностранный язык Вы знаете? Это современный или старый (древний) язык? Этот язык и Ваш родной язык родственные языки? Это одна языковая семья?* и др. (Для выполнения данного задания студентам предлагается познакомиться с таблицей «Языковые семьи, группы и народы мира», которая приводится на последней, десятой, странице данного модуля.)

В нижней части страницы, как уже отмечалось, вводится **термин**, актуальный для формирования и развития общефилологической (предметной) компетенции. Так, в данном разделе студентам предлагается следующий текст-дефиниция:

Лингвистика (языкознание, языковедение) – это наука, которая изучает язык: звуки, слова, предложения и тексты. А кто такие лингвисты (языковеды)? Что они изучают?

II страница модуля – **Чтение** – включает основной текст с целевой установкой, направляющей поисковую деятельность студентов, и послетекстовыми вопросами на проверку понимания, а также дополнительный материал для чтения в специальной рубрике. Приведем эти тексты.

Языковая картина мира

На Земле – 6800 (шесть тысяч восемьсот) языков. Английский, арабский, испанский, русский и французский языки знают многие народы. Но есть языки, которые знают только в одной небольшой деревне. А греческий и латинский – это мёртвые языки. Их знают специалисты: филологи, философы и историки.

Русский язык знают и изучают миллионы людей. Он занимает пятое место в мире после китайского, английского, хинди и испанского языков.

Это интересно

Римский император Карл Пятый (1500–1558) говорил, что по-испански хорошо говорить с Богом, по-французски – с другом, по-немецки – с неприятелем, а по-итальянски – с женщиной. Великий русский учёный М.В. Ломоносов (1711–1765) знал многие иностранные языки. Он писал, что по-русски хорошо говорить и с Богом, и с другом, и с неприятелем, и с женщиной, потому что «российское слово... богатое, сильное, здоровое, прекрасное».

Как Вы думаете, М.В. Ломоносов знал эти слова Карла Пятого?

Затем в нижней части данной страницы вводится следующий термин:

Лексикология – это языковедческая наука, которая изучает слова и словосочетания (словарный состав языка). А кто такие лексикологи? Что они изучают?

III страница модуля – **Аудирование** – представляет собой тест, который позволяет студентам самостоятельно оценить правильность понимания прослушанной лекции, доступной благодаря технологии QR кодирования. Приведем фрагмент аудиотекста о М.В. Ломоносове и соответствующие ему тестовые задания.

В девятнадцать лет зимой Ломоносов пошел в Москву, чтобы поступить в Славяно-греко-латинскую академию. Ломоносов показал свои знания, и его приняли. Но он не знал латинский язык и поэтому начал учиться в младшем классе. Это были трудные годы. Но Ломоносов серьёзно занимался, выучил латинский и греческий языки, читал научные книги. Потом он учился в Петербурге и Германии. Там он изучал физику, химию, математику, филологию и другие науки, а также немецкий, французский и итальянский языки.

• В 19 лет Ломоносов ушел из дома, чтобы учиться в

(А) школе (Б) университете (В) академии

• Потом он учился в

(А) Италии (Б) Германии (В) Англии

В нижней части страницы вводится новый термин:

Филология — это наука, которая изучает письменные памятники (тексты). А кто такие филологи? Что они изучают?

IV страница модуля – **Говорение** – включает фотографии (Л. Толстой, И. Тургенев, А. Ахматова, Б. Пастернак, В. Высоцкий, Д. Лихачев и др.), которые делают органичными вопросы студентов (с опорой на речевые образцы) и ответы преподавателя, развивающие умения и навыки общения на русском языке.

Далее в специальной рубрике студентам предлагается текст с вопросом, побуждающим к личностному высказыванию. Приведем этот текст:

Знаете ли вы?

Каждый месяц в мире умирает 2 языка. Некоторые учёные считают, что в XXI (двадцать первом) веке останется только 50% языков. Что могут сделать филологи, лингвисты, литературоведы, писатели, поэты, переводчики, журналисты и педагоги, чтобы это изменить?

Здесь же вводится еще один термин:

Литературоведение – это филологическая наука, которая изучает литературные тексты. А кто такие литературоведы? Что они изучают?

V страница урока – **Письмо** – направлена на развитие письменной речи: студентам предлагается заполнить анкету, вписав свое имя, фамилию, страну, родной город, родной язык, любимого поэта, писателя, любимую науку и т. п.

А в нижней части страницы студенты знакомятся с новым термином:

Фонетика – это языковедческая наука, которая изучает звуки (звуковые средства языка). А кто такие фонетисты? Что они изучают?

VI страница модуля – **Анализ текста** – включает материал для чтения и задания, направленные на раскрытие его содержания и художественных особенностей. В данном разделе студенты читают рассказ известного педагога, ученого и детского писателя В.А. Сухомлинского (1918–1970).

Небо

Осень. Тихое, солнечное утро.

– *Посмотрите, дети, на небо. Летом оно было синее, горячее... А сейчас какое небо?*

Дети молчат. Наконец слышу:

– *Небо чистое...*

– *Небо голубое...*

– *Небо осеннее... Летом небо летнее, а осенью – осеннее.*

– *А ты почему молчишь, Валя? – спросил я.*

– *Я хочу сказать СВОЁ слово.*

– *Какое же слово ты хочешь сказать?*

– *Небо ласковое, – тихо сказала девочка и улыбнулась.*

После прочтения студентам предлагается ответить на вопросы по его содержанию: *Где и когда происходит действие в рассказе? Кто задавал вопросы и кто отвечал на эти вопросы? Кто главный герой в этом рассказе? Как Вы думаете, почему автор назвал свой рассказ «Небо»?* и т. п., а также обратить внимание на его художественные особенности и выразить свое отношение к тексту и писателю-педагогу В.А. Сухомлинскому и др.

Далее на странице вводится новый термин:

Эпитет – это образное определение. «*О, великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!*» (И.С. Тургенев). Эпитеты: *великий, могучий, правдивый, свободный.*

VII и VIII страницы урока – **Фонетические и Лексико-грамматические задания** – ставят перед учащимися задачу совершенствования произносительных и лексико-грамматических умений и навыков на материале данного модуля. При этом в ходе отработки трудоемких звуков и их сочетаний используются пословицы. В данном разделе коррективная работа звуков [л / л'] и [р / р'] опирается на следующие пословицы: *Маленькое дело лучше большого безделья; Москва не сразу строилась; Горька работа, да сладок хлеб* и *Без трудов нет и плодов.*

IX страница модуля – **Терминологический кроссворд** – концентрирует внимание студентов на профессиональной лексике, актуальной для обучения на основных факультетах общепилологического профиля. Так, в кроссворд данного модуля вошли дефиниции таких терминов, как *филология, эпитет, лексикология, фонетика, языкознание, лингвистика* и производных от них. Тем самым создается фундамент для формирования и развития предметной компетенции, необходимой для изучения наук о языке, литературе и устном народном творчестве.

X страница модуля – **Видеоматериалы** – предлагает студентам продолжить знакомство с А.А. Ахматовой, посмотреть видеofilm «Петербург Анны Ахматовой» и прочитать широко известные строки поэта о русском языке:

И мы сохраним тебя, русская речь,

Великое русское слово.

Свободным и чистым тебя пронесём,

*И внукам дадим, и от плена спасём
Навеки.*

Ниже в данном разделе модуля приводится таблица «Языковые семьи, группы и народы мира», которая позволяет студентам подготовиться к занятию по данной теме.

Таким образом, каждый из 10 разделов первого модуля представляет собой относительно законченное целое, объединенное определенной темой, а совокупность всех 12 модулей отвечает метатеме введения иностранных студентов в язык будущей специальности.

Модульный подход благодаря опоре на синергетические принципы личностного саморазвития и взаимодействия позволяет мягко объединять личностные мотивы самодвижения студента с актуальной задачей подготовки по языку специальности и с общегуманитарными целями культурно-образовательной деятельности [Буданов 2007: 179]. Более того, совместный образовательный процесс в силу включенности в него информации о всемирно признанных деятелях русской культуры не только повышает интерес к занятиям, но и побуждает к «присвоению» данной информации и выражению собственного отношения к ценностям культуры.

Эффективность «модульного обучения» не вызывает сомнений. Закрепляя за студентами статус субъекта учебной деятельности, предложенная технология предоставляет им не только право, но и возможность проявить свою индивидуальность, интересы и предпочтения, что существенно для развития речи на изучаемом языке. При этом возникающая на занятиях «союзническая экспрессия», «энергичная заряженность» и «обращенность» речи [Бахтин 1997: 192] всех субъектов образовательного взаимодействия свидетельствует о включенности личностного потенциала всех участников учебного процесса.

Представленный модуль опирается на многолетний опыт работы в группах студентов-филологов [Филология 2006] и учитывает реальные возможности учащихся. А тщательный отбор и строгое дозирование материалов, их адаптация и презентация отвечают стоящей перед ними задаче подготовки к учебе на основном факультете. В результате учебный материал укореняется в сознании студентов как «открывающаяся субъекту языковая картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [Леонтьев 1977: 167].

При таком подходе воспринимаемая информация в силу ее соответствия личностному плану саморазвития учащихся и активизации их резервных возможностей сохраняется в произвольной памяти и становится доступной для построения собственных высказываний. А последовательность шагов в развитии речевых умений и навыков в совокупности с проблемно-ориентированными формами работы приближает к решению главной задачи – обеспечить органичное «вхождение» в семантико-смысловое поле будущей специальности.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

Бахтин М.М. Собр. соч. в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М.: Русские словари, 1997. – 731 с.

Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке // Грани познания: наука, философия, культура в XXI в.: В 2 кн. / Отв. ред. Н.К. Удумян. – Кн. 2. – М.: Наука, 2007. – С.158–199.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – №1. – С.5–23.

Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке; Язык и картина мира / Под ред. Б.А. Серебрякова. – М.: Наука, 1988. – С.6–68.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений / Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

Типовой тест по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. Профессиональный модуль. Филология / Владимирова Т.Е., Красильникова Л.В. – СПб: «Златоуст», 1999. – 48 с.

Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрушина, Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова, А.С. Иванова, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, М.М. Нахабина, Н.И. Соболева, В.А. Степаненко. – СПб.: Златоуст, 2011. – 64 с.

Филология: вводный курс для иностранных студентов / Часть 1 – Владимирова Т.Е.; Часть 2 – Красильникова Л.В. – М.: Изд-во Московского университета, ЦМО, 2006. – 259 с.

Французская модель девиации при изучении РКИ

девиация, ошибки, модель

В статье рассматривается системное нарушение норм изучаемого языка, характеризующееся как девиация и обусловленное дивергенцией родного и русского языка.

1. Лингвистика вообще и современная в частности любит заимствовать термины из других наук. В качестве примера назовем слова *валентность, рецепция, алломорфизм и изоморфизм, морфология*, которые сегодня являются общим научным достоянием, однако в свое время были заимствованы из точных дисциплин. Таким же по своей природе является термин девиация, который активно сегодня используется в психологии и психиатрии в значении отступление от нормы.

2. В лингвистике существуют различные подходы и дефиниции относительно девиации, которая изучается ортологией, когнитивистикой и в целом сохраняет прототипическое значение – отступление от норм.

3. Мы рассматриваем девиацию применительно к области преподавания русского языка как иностранного как результат типологической дивергенции между родным языком и изучаемым – русским.

4. На примере типичных фонетических, морфологических, лексических ошибок в речи франкофонов можно очертить французскую модель девиации, которая включает общие, универсальные ошибки, присущие носителям любого языка, а также специфические, которые регулярно допускают именно франкофоны.

5. На фонетическом уровне языковая интерференция представлена переносом произносительных навыков, полученных инофоном в процессе овладения родным (доминирующим языком), на изучаемый язык, и, тем самым, нарушением фонетической нормы последнего, например [*к' – так*']. Грамматическая интерференция проявляется в тех случаях, когда изучающий иностранный язык применяет грамматические правила, свойственные его родному языку, к аналогичным элементам иностранного. Примером последнего является построение предложений, узуальных для французского и ошибочное для русского, например *Gerondif*. Лексическая интерференция возникает в результате совпадения лексических единиц родного и изучаемого языков, вследствие чего в сознании учащегося формируется представление о некоторых соответствиях (ложных). Примером таких отношений являются межъязыковые омонимы: франц. *canicule* ‘самая жаркая часть лета’, рус. *каникулы*, франц. *publicité* ‘реклама’, рус. *рекламация, претензия*, франц. *figure* ‘лицо’ и русское *фигура* (например, геометрическая); Более разнообразные примеры можно почерпнуть из статьи [Габдреева, Калашникова 2021].

6. Очевидно, что предлагаемая методика может быть экстраполирована на изучение нарушений в речи носителей других языков. Так в настоящее время описаны такие модели, как арабская, испанская, турецкая, китайская [Габдреева, Тяньюй 2019; Kalinina, Kalashnikova, Gabdreeva, Svetlova 2019].

7. Знание типологии последовательных и регулярных отступлений позволит избежать такого негативного явления, как смешение.

Литература

Габдреева Н.В., Калашникова М.А. Типология лингвистической девиации как результат смешения языков (на начальном этапе изучения РКИ). Французская модель // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2021. – №3. – С.135–144.

Габдреева Н.В., Тяньюй Ф. Типология ошибок как результат конвергенции при изучении китайцами русского языка на начальном этапе // Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков. Сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – С.95–99.

G. Kalinina, M. Kalashnikova, N. Gabdreeva, R. Svetlova Typology of linguistic deviation as a result of mixing languages (at the initial stage of studying russian language as a foreign language). Arab model // 13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies Valencia, Spain 5th–6th of July, 2021. – PP.2611–2619.

Роль репродуктивных упражнений при обучении русскому языку китайских студентов
*репродуктивные упражнения, РКИ, имитация, диалоги-упражнения,
мыслительная операция, языковой материал*

В публикации затрагивается тема использования репродуктивных упражнений по русскому языку как иностранному. Репродуктивные упражнения играют важную роль в развитии речи и мышления иностранных студентов.

Репродуктивные упражнения – это упражнения, которые связаны с устным или письменным воспроизведением услышанного или прочитанного. Репродуктивные упражнения такие, как имитация, диалоги-шаблоны, драматизация, подстановка, трансформация, репродукция, являются ответственным компонентом в усвоении материала и в обеспечении корректности речи китайских студентов.

Обучение по этому методу направлено на формирование коммуникативной компетенции с опорой на письменный текст как основной источник речевой деятельности. Концепция метода больше подходит к идее М. Уэста [Миролюбов 2003: 46]. Он разработал такой метод чтения, где:

1. Языковые знания, речевые навыки и умения формируются на базе иноязычного текста;
2. Процесс овладения языком предусматривает предварительное прочтение и анализ текста с его последующей репродукцией и трансформацией;
3. Принцип сознательности выступает в качестве ведущего принципа обучения;
4. Представление языковых единиц проводится на сопоставительной основе, что способствует преодолению интерференции родного языка.

Система обучения включает корректировочный артикуляционный курс, интенсивный разговорный курс, этап репродукции читаемых текстов и продуктивное говорение. Занятия носят комплексный характер. Этот метод предусматривает постепенный переход от рецептивных к продуктивным формам работы.

Необходимо уделять большое внимание отбору языкового материала. При отборе нужно руководствоваться следующими положениями как:

1. Использование только связных адаптированных текстов. Чтение таких текстов дает обучающимся чувство удовлетворения от того, что они свободно могут его прочесть и понять смысл прочитанного.
2. Каждый текст должен сопровождаться заданиями, которые зависят от понимания прочитанного адаптированного текста.
3. Для использования на занятиях китайским студентам рекомендуются тексты двух типов: содержащий новый языковой материал и тексты для дополнительного чтения.
4. Содержание текстов должно соответствовать возрасту и интересам студентов. Все тексты для чтения должны даваться в хронологической последовательности от простого к сложному и должны содержать в конце текста вопросы, которые требуют от студентов разъяснения понимания текста [Генцель 1988: 49–50].
5. Метод чтения должен быть комбинированным. Допускается применение родного языка в качестве дополнительного при понимании текста. На занятиях с китайскими студентами практикуется пересказ текста на родном языке.

Система рецептивного овладения иностранным языком на материале чтения текстов пользуется большой популярностью в китайской методике преподавания русского языка, так как чтение является наиболее лёгким способом овладения иностранным языком [Сосенко 1979: 96–98].

При выполнении репродуктивных упражнений внимание китайских студентов сосредоточено прежде всего на содержательной стороне материала, при этом студент извлекает из памяти языковой материал, соответствующий замыслу его выступления. Именно поэтому творческая репродукция связана с целым рядом мыслительных операций, когда студенту необходимо понять смысл, сопоставить факты и высказать свое мнение по фабуле текста. Так, например, при изучении имени прилагательного у китайских студентов возникают трудности в определении признака предмета. Поэтому на начальном этапе обучения в китайской аудитории наглядно демонстрируются прилагательные цвета: *платье (какое?) красное, рубашка (какая?) синяя, окно (какое?) чистое, ботинки (какие?) чёрные* и т. д. С помощью прилагательных передаётся эмоциональное состояние человека при описании внешнего вида человека, так, например, *человек (какой?) весёлый, грустный, молодой, старый* и т. д.

Чем выше уровень знания русского языка китайских студентов, тем легче идет работа с подбором синонимов. Китайские преподаватели русского языка уделяют большое значение работе над синонимами на начальном этапе обучения.

На практических занятиях используются, например, такого рода упражнения, как: подберите из правого столбика прилагательные к данным существительным, составьте предложения с полученными словосочетаниями. Такие упражнения направлены на формирование навыков сочетаемости в лексической системе русского языка: *озеро (какое?), чувства (какие?), руки (какие?), слова (какие?), люди (какие?), яблоко (какое?), выражение лица (какое?), чемодан (какой?), характер (какой?), цвет (какой?), день (какой?), пятница (какая?), голос (какой?); глубокое (что?), добрые (кто?), тяжёлый (что?), кислое (что?), малиновый (что?), железная (что?), золотые (что?), черный (что?), мягкий (что?)*.

Используется также ряд репродуктивных упражнений со следующими заданиями:

1. Посмотрите на картинку и прочитайте, какой нарисован на ней предмет. Обратите внимание на то, как пишется и как произносится слово, описывающее этот предмет.

2. Прочитайте написанные на доске слова. Подберите к ним существительные. *Кофейный, университетский, космический, студенческий, родной, большой, праздничный*.

3. Приведите антонимы к следующим прилагательным. Составьте с ними предложения: *добрый – , умный – , смелый – , сильный – , длинный – , узкий – , быстрый – , белый –*.

На занятиях часто используются упражнения репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера. Сюда в первую группу упражнений входит написание текста. Это письма, открытки, сообщения с опорой на образец (письмо по аналогии).

Следующая группа упражнений – это упражнения, в которых, надо написать собственные высказывания с использованием ключевых слов, логической схемы высказывания, плана и т. д. Использование вербально-изобразительных средств: картины, фотографии, репродукции, эпизода из фильма расширяют возможности не только зрительно запомнить увиденное, но и развивают речь, так как студенты используют словари, находят слова и фразы, подходящие по смыслу к данному заданию.

Выделяется группа упражнений, имеющих продуктивный характер, которые требуют от студентов умений выражать свои мысли в письменной форме без непосредственной опоры на вербальные элементы [Мынбаева 2012: 54–58]. Эти упражнения должны, как правило, завершать работу над конкретной темой. Стимулы, побуждающие учащихся к письменному высказыванию, могут быть сформулированы словесно или при помощи изображений.

Репродуктивные упражнения помогают преподавателю интересно проводить практические занятия по РКИ и развивают речь китайских студентов. Но следует помнить также о том, что китайским студентам необходима помощь в виде схем, таблиц, графиков, сигнальных ссылок на слова и фразы. Такая дополнительная форма очень помогает

студентам справляться с ответственной задачей формулировки самостоятельного высказывания.

Пример 1.

Вопрос – ответ – переспрос.

Что ты делал вчера? – Что я делал вчера? – Я вчера ходил в кино. – Ты вчера ходил в кино? Ты вчера ходил в кино? Ты вчера ходил в кино? Ты вчера ходил в кино?

Пример 2.

Вопросы и ответы даны.

Когда ты вчера утром проснулся? – В 7 часов утра? Да, в семь часов.

Пример 3.

Вопросы и готовые фразы-ответы.

– Привет, Ли Бао, я хочу пойти сегодня в спортзал. Пойдешь со мной?

– О! Конечно, когда? (Ок, до встречи! Хорошо, пока! Пока!)

– Привет, Ли Бао, я хочу пойти сегодня вечером в кино. Пойдешь со мной?

– Какой фильм? (Хороший? Документальный? Жизненный?)

– С удовольствием пойду. (Конечно, пойду. Обязательно пойду)

На занятиях с китайскими студентами часто используются тематические диалоги из электронного учебного пособия для китайских студентов «Русский язык. Развитие речи» [Азитова, Азитова 2020: 14–16]. Так, например, по теме «Городской транспорт» усваивались диалоги-шаблоны «Как мне доехать до ...», «Где останавливается автобус 55 ...», «Как доехать до университета?» и др.

Основные, наиболее типичные диалоги-шаблоны усваивались преимущественно одновременно с выполняемыми упражнениями, которые проходят в форме «работа в парах». Всем парам давался один и тот же исходный текст и материал для варьирования, при этом ставилось условие, что повторения ответов быть не должно.

Таким образом, репродуктивные упражнения при обучении русскому языку в обучении китайских студентов должны носить целенаправленный и осознанный характер. Репродуктивные типы упражнений на уроках русского языка развивают не только речевую, но и мыслительную активность китайских студентов.

Литература

Азитова Г.Ш., Азитова Г.Ш. Русский язык. Развитие речи [Электронное издание]. – М.: Издательство «Перо», 2020.

Генцель Я. Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно-креативным методом // Русский язык за рубежом. – 1988. – Т.2. – С.49–53.

Миролюбов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – С.46–47.

Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать. – Алматы, 2012. – 355 с.

Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. При обучении говорению на начальном этапе. – М.: Просвещение, 1979. – 118 с.

К вопросу о формировании тематической группы цветообозначения в китайском языке*цветообозначение, фразеологическая единица, китайский язык*

Статья посвящена изучению процессов формирования тематической группы цветообозначения в китайском языке. Выявляются структурные составляющие, фразеологические единицы, а также вторичные производные значения.

Историческое исследование лексики в любом языке позволяет изучить процессы формирования и становления словарного состава. На наш взгляд, целесообразно это делать на примере тематической группы. Цвет – одна из самых богатых и интересных тем в китайском языке и культуре. Будучи одним из древнейших языков мира, китайский язык к настоящему времени выработал большое количество и разнообразие слов для обозначения цвета, то есть цветообозначения.

По словам Дубковой О.В., «цвет – это интересная и сложная проблема в китайском языке и культуре. В словах, которые обозначают цвет, передается многовековой опыт китайского народа, его психосоматические особенности, географические условия, социально-экономические и культурно-исторические особенности страны» [Дубкова 2004: 188–194].

Проблема цветообозначения в китайском языке сегодня изучается во многих различных аспектах, поскольку определяется культурой уникального китайского самовыражения и характеризуется как специфический феномен. Рассмотрим основные компоненты и некоторые особенности данной тематической группы.

Во-первых, как и в русском языке, в китайском языке группу цветообозначения формируют различные части речи, по большей части существительные, прилагательные и глаголы. Например:

1) Существительные: 黄色 ‘желтизна’ – 这个小鸟头上有黄点, ‘у этой птички на голове желтизна’; 靛蓝 ‘индиго’ – 青出于蓝而胜于蓝, ‘синяя краска происходит от индиго’; 黑色 ‘чернота’ – 黑眼圈, ‘чернота под глазами’; 白色 ‘белизна’ – 雪一般的白, ‘снежная белизна’;

2) Прилагательные: 红色的 ‘красный’ – 红铅笔, ‘красный карандаш’; 绿色的 ‘зелёный’ – 布染成绿色的了, ‘материя окрасилась в зелёный цвет’; 紫色的 ‘фиолетовый’ – 紫墨水, ‘фиолетовые чернила’; 蓝色的 ‘синий’ – 把门刷成蓝色, ‘выкрасить дверь в синий цвет’;

3) Глаголы: 变红 ‘покраснеть’ – 因为不好意思而脸红, ‘покраснеть от смущения’; 变蓝 ‘синеть’ – 苍白的天空又变成了蓝色, ‘побледневшее небо стало опять синеть’; 发黑 ‘темнеть’ – 画上的颜色因年久而发黑了, ‘краски на картинах от времени темнеют’; 变成浅紫色 ‘лиловеть’ – 嘴唇冻得发紫, ‘губы лиловеют от мороза’.

Во-вторых, в китайском языке есть фразеологические единицы с компонентом, обозначающим цвет. И в таких случаях цветообозначение обычно указывает на производное значение, а не на первоначальный смысл. Например:

1) 红 ‘красный цвет’, обычно выражает счастье, радость, тепло, любовь и т. д.

满面红光 ‘красное лицо’ – ‘счастливое настроение и бодрость духа’. 当他去领奖时,他的父母自豪得满面红光. ‘Когда он пошел принимать награду, его родители были полны гордости’.

2) 白 ‘белый цвет’, обычно означает молодость, чистоту и неопытность.

«白面书生 ‘белое лицо’ – означает ‘молодой, неопытный’. 别担心, 他只不过是个白面书生. ‘Не беспокойся. Он ещё слишком молод’» [Кулакова 2017, 4(65): 251–255].

3) 黑 ‘чёрный цвет’, обычно означает темнота, зло, незаконность.

«混淆黑白 ‘путать черное и белое’ – ‘искажать факты’» [Шевчук 2018, 10(420): 291–296]. 小心! 他一向颠倒是非,混淆黑白. ‘Осторожно! Он всегда превращал правое и неправое’.

4) 蓝 ‘голубой цвет’, в китайской культуре это символ всего сущего.

蓝图 ‘голубая картинка’ – ‘большие и отличные планы’. 我们国家正按照宏伟的蓝图向前发展。 ‘Наша страна движется вперед по великому плану’.

В-третьих, в китайском языке есть, но очень мало заимствований, обозначающих цвет. Почти все они появились в современном китайском языке, и их не так много по сравнению с общим количеством лексики, обозначающей цвет. Например:

1) 卡其色 ‘цвет хаки’, это слово происходит из Великобритании (*Khaki*) и первоначально использовалось для описания цвета одежды британской армии;

2) 蒂芙尼蓝 ‘синий цвет тиффани’, это слово происходит из США (*Tiffany Blue*). Это уникальный оттенок бирюзового, принадлежит американской ювелирной компании Tiffany;

3) 伊莎贝拉色 ‘цвет изабеллы’, это слово происходит из Австрии (*ISABELLINE*) и, как говорят, является именем королевы, обычно используется для описания конского волоса бледного цвета шампанского и птичьих перьев.

В-четвёртых, в китайском языке, под влиянием экстралингвистических факторов, изменений в китайской истории и культуре у многих прилагательных слов, обозначающих цвет, появляются семантические дериваты, или вторичные значения. Например:

1) 红色的 ‘красный’ – ‘цвет как кровь’. Производные значения символизируют популярность, счастье, революция и т. д., как: 红角儿 – ‘актер, популярный среди зрителей’; «唇红齿白 – ‘означает прекрасную внешность’» [Балакина 2015, 1: 319–326]; 红军 – ‘народная армия под руководством Коммунистической партии Китая во время аграрно-революционной войны в Китае’.

2) 黑色的 ‘чёрный’ – ‘цвет, как тушь и уголь’. Производные значения: незаконный, ядовитый и т. д., как: 黑社会 – ‘организации, осуществляющие противоправную деятельность в обществе’; 黑心 – это означает, что ‘люди злы и порочны, и у них нет совести’.

3) 白色的 ‘белый’ – ‘цвет, как снежинки’. В то же время есть много производных значений: понятный, чистый, пустой, не платя цену и т. д., как: 不白之冤 – ‘несправедливое обвинение, несмытая обида’; 一生清白 – ‘жизнь в честности и порядочности’; 白卷 – ‘бумаги, на которых не написаны ответы’; «白璧无瑕 – ‘олицетворяет совершенство, безупречность, отсутствие изъянов, а также кристальную чистоту и непорочность’» [Лебедева 2015, 10(90): 1410–1412].

4) 黄色的 ‘жёлтый’ – ‘цвет золота или подсолнуха’. Также символизирует императорскую власть, это цвет поклонения, уважения, счастья и т. д., как: «黄袍加身 – ‘стать правителем, прийти к власти, взойти на престол’» [Лебедева 2015, 10(90): 1410–1412]; 黄榜 – ‘провозглашение императора’; «飞黄腾达 – ‘быстро пойти в гору и преуспеть’» [Лю Юйхуэй 2020, 6-1(45): 38–41].

Таким образом, лексика цветообозначений – это не только символы фиксации цвета в его физическом проявлении, но и номинация культурных символов. Как часть традиционной китайской культуры, цветообозначение было одним из важных проблем изучения на протяжении многих лет. Анализ и исследование коннотации цветообозначения не только помогает понять их, но также углубить знание китайской истории и культуры. И по мере развития общества лексика цветообозначения развивалась за счет появления производных и новых значений, что безусловно заслуживает того, чтобы мы продолжали ее изучать.

Литература

Балакина В.В. Сравнение символики цвета во фразеологизмах с компонентом цветообозначения в китайском и русском языках // Языки. Культуры. Перевод. – 2015. – №1. – С.319–326.

Дубкова О.В. Цвет в китайском языке и культуре // Бытие и язык. – Новосибирск, 2004. – С.188–194.

Кулакова Н.А. Фразеологические обороты с цветовым компонентом (используемые в мокшанском, русском и китайском языках) / Н.А. Кулакова, Т.П. Паленова, Х. Лю // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4(65). – С.251–255.

Лебедева И.О. Сравнительный анализ концепта «цвет» в русском и китайском языках (на примере фразеологизмов, содержащих колоратив «белый») / И.О. Лебедева, У. В. Хоречко // Молодой ученый. – 2015. – № 10(90). – С.1410–1412.

Лю Юйхуэй. Культурные коннотации жёлтого цвета в китайской культуре / Юйхуэй Лю, Хайюнь Ян // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 6-1(45). – С.38–41.

Шевчук О.П. О семантике слов-цветообозначений во фразеологии китайского языка // Вестник Челябинского государственного университета. – 2018. – № 10(420). – С.291–296.

汉语大辞典 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hydc.com/cy/> (дата обращения: 22.11.2021).

Грамматические ошибки в речи тюркоязычных студентов как следствие межъязыковой интерференции (на примере количественно-именных сочетаний)

количественно-именные сочетания, интерференция

В статье анализируются грамматические ошибки, возникающие в русской речи тюркоязычных студентов в результате межъязыковой интерференции. Различия конструирования количественно-именных сочетаний в разноструктурных языках рассматриваются как основная причина нарушений норм русской грамматики.

Сопоставление количественно-именных сочетаний в русском и тюркских языках позволяет не только увидеть значительные расхождения, но и понять, почему конструирование таких сочетаний вызывает большие затруднения у тюркоязычных учащихся.

Ошибки при употреблении количественно-именных сочетаний чаще всего связаны с нарушениями норм управления и согласования. При внимательном рассмотрении оказывается, что это ошибки интерферентного характера. Иностранцы учащиеся, которые только начинают изучать русский язык, строят количественно-именные сочетания по привычной им модели, то есть воспроизводят синтагмы родного языка.

Анализируя нарушения норм именного управления, прежде всего обратим внимание на различия в способах синтаксической связи между компонентами количественно-именных сочетаний в русском и тюркских языках. В русском языке в сочетаниях, где числительное в именительном или винительном падеже, способ связи – управление (*два яблока, пять книг, шесть часов*), в остальных – согласование (*двух яблок, пяти книг, к шести часам*). В тюркских языках способ связи в именных сочетаниях с числительным – примыкание. Ср.: рус. *Одно яблоко, два яблока, пять яблок* – тур. *Bir elma, iki elma, beş elma*, узб. *Bir olma, ikki olma, besh olma*, кирг. *Бир алма, эки алма, беш алма*, уйг. *Бир алма, икки алма, бәш алма*, рус. *Сто книг* – казах. *Жүз кітап* (букв. 'сто книга'), рус. *Две комнаты* – узб. *Ikki хона* (букв. 'два комната') и т. д.

Имена существительные в количественно-именных сочетаниях в тюркских языках используются обычно в единственном числе. «Поскольку числительное уже дает количественную характеристику предмета, язык как бы считает излишним подчеркивать тот же момент формальным показателем множественности (т. е. аффикс. *-лар* и его фонетическими вариантами). Кроме того, модель словосочетания «числительное+существительное» возникла в такую далекую эпоху, когда аффикса множ. Числа *-лар* в тюркских языках еще не было» [Гаджиева, Серебренников 1986: 32]. Показатель множественности аффикс *-лар* отсутствует и в именных сочетаниях со словами, выражающими неопределенное количество: тур. *Birkaç kitap* (букв. 'несколько книга'), казах. *Көп адам* (букв. 'много человек'), тат. *Берничә мисал* (букв. 'несколько пример'). Случаи, когда существительные в количественно-именных сочетаниях приобретают показатель множественности *-лар*, как правило, маркированы, о чем пишут исследователи тюркских языков. [Татар 2016; Штанов 2006; Селендили 2012 и др.] Таким образом, сочетания *два яблоко, пять книга, три девушка* и т. п. в русской речи тюркоязычных учащихся чаще всего это перенос привычного способа выражения из родного языка.

Ошибки в русской речи тюркоязычных учащихся могут быть связаны еще и с тем, что одушевленность/неодушевленность существительных в русском и тюркских языках проявляется по-разному. В русском языке одушевленность имеет грамматическое выражение. Как известно, грамматический показатель одушевленности в русском языке – совпадение форм винительного и родительного падежей (в ед. и мн. числе у существительных мужского рода и во мн. числе у существительных женского и среднего рода). В тюркских языках одушевленность/неодушевленность существительных –

семантический категориальный признак, который в грамматике никак не отражается. Отметим также, в русском языке одушевленными принято считать существительные, обозначающие людей и животных, в тюркских языках – только людей. В русском языке «из количественных числительных на одушевленность указывают только слова *два, три* и *четыре: видел две (три) картины, но двух товарищей, трех подруг»* [Русская 1980, 1: 576].

Категория падежа в тюркских языках присуща именам существительным и личным местоимениям, числительные и прилагательные по падежам не изменяются. Следовательно, согласования в падеже быть не может. Ср. рус. *Одна серебряная ложка* – тат. *Бер көмеш кашык*, рус. *Дать одну серебряную ложку* – тат. *Бер көмеш кашык бирергә*. Прилагательные и числительные приобретают способность изменяться по падежам только при субстантивации: *Температурасы кырыкка менде* ('У него температура поднялась до сорока'). Следует отметить еще такую особенность грамматики тюркских языков: несклоняемые в русском языке имена существительные в тюркских языках изменяются, например: *бер чашке кофедан* 'от одной чашки кофе', *бер таксида барырга* 'ехать в одном такси'. По аналогии иностранные учащиеся начинают склонять несклоняемые существительные и в русской речи.

Также необходимо отметить, что в тюркских языках в сочетаниях существительных с послелогом и послеложными словами: тат. *Ике кыз белән* 'с двумя девушками', *тимер мич астында* 'под железной печью', *урман артыннан* 'из-за леса', казах. *Устелдін устінде* 'на столе' – используется неоформленная падежная форма, которая схожа с формой основного падежа. Есть в тюркских языках и неоформленный (неопределенный) винительный падеж, например: *Чэй эчәсеңме?* ('Будешь пить чай?'). И неудивительно, что тюркоязычные студенты, особенно на начальной стадии обучения, именительный падеж употребляют там, где надо и не надо.

Как известно, в тюркских языках категория рода отсутствует, поэтому в русской речи студентов вполне ожидаемы ошибки в согласовании по роду: *один красивый девушка, два минута* и т. п. Русским формам числительных *один, одна, одно (один человек, одна груша, одно яблоко), два, две (два стола, две чашки)* в тюркских языках соответствует одна форма – тат. *Бер*, тур. *Bir*, уйг. *Бир*, тат. *Ике*, тур. *İki*, уйг. *Икки*. Например: тат. *Бер кеше* 'один человек', крым.-тат. *Бир армут* 'одна груша', аз. *Bir alma* 'одно яблоко', тур. *İki masa* 'два стола', тат. *Ике чынаяк* 'две чашки'. Как показывает опыт, тюркоязычные учащиеся в русской речи чаще используют форму мужского рода.

Итак, при использовании количественно-именных сочетаний тюркоязычные учащиеся часто нарушают нормы именного управления (падеж, число) и согласования (род, число). Анализ устойчивых грамматических ошибок показывает, что нарушения в русской речи иностранцев происходит не только из-за несформированности речевых навыков, но и в силу объективных причин, а именно межъязыковой интерференции.

Литература

Бектаев К. Большой казахско-русский, русско-казахский словарь. – Алматы: Изд-во Казахстанский проект развития государственного языка, 1996. – 697 с.

Гаджиева Н.З., Серебренников Б.А. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Синтаксис. – М: Наука, 1986. – 283 с.

Наджип Э.Н. Уйгурско-русский словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 829 с.

Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – Т.1. – М: Наука, 1980. – 789 с.

Селендили Л.С. Микросинтаксис крымскотатарского языка (формальный и прикладной аспекты). – Симферополь: ДИАЙГИ, 2012. – 348 с.

Штанов А.В. Коммуникативная основа преподавания иностранного языка (на примере турецкого языка) // Филологические науки в МГИМО: Сборник научных трудов. – М.: МГИМО-Университет, 2006. – № 24 (39). – С.195–214.

Юдахин К.К. Киргизско-русский словарь: в 2 т. – М.: Советская энциклопедия, 1965.

Татар грамматикасы. – Казан: ТӘҺСИ, 2016. – Т. II – 432 б.

Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. – Казан: ТәһСИ. – Т. I–V. – 2015–2019.

О создании комплекса учебных пособий по научному стилю речи для иностранных учащихся

учебное пособие, научный стиль речи, профессионально-ориентированное обучение

В статье говорится о создании комплекса учебных пособий по научному стилю речи для иностранных слушателей подготовительных факультетов, планирующих дальнейшее обучение в российских вузах по специальностям гуманитарной направленности (филология). Обосновывается необходимость создания таких учебных пособий, которые будут учитывать принципы комплексного подхода к обучению разным аспектам языка и видам речевой деятельности. Рекомендации, разработанные на основании обобщения опыта практической деятельности авторов, позволят иностранным учащимся прочно овладеть знаниями по русскому языку, выработать навыки и сформировать умения, необходимые в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения в России.

Несомненно, обучение научному стилю речи играет большую роль в процессе преподавания на подготовительных факультетах, так как русский язык для иностранных студентов является, в первую очередь, средством овладения избранной специальностью. Успешное обучение иностранных учащихся в российских вузах зависит от того, насколько хорошо они изучили русский язык на подготовительном факультете. Овладение основами научного стиля речи с учетом направленности и будущей специальности учащихся является обязательным компонентом программы по русскому языку на этапе довузовской подготовки. Результатом обучения научному стилю речи должны стать «устойчивые знания, навыки и умения общения в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах» [Ерёмкина 2014: 42].

В настоящее время на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ проблемам преподавания научного стиля речи уделяется большое внимание, так как на начальном этапе у студентов должны быть заложены основы научного стиля речи в целом и с ориентацией на направленность дальнейшего обучения. На протяжении многих лет на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ преподают дисциплину «Научный стиль речи» для слушателей разных специальностей: для филологов, экономистов, для инженеров и т. д. Следует отметить, что были созданы соответствующие учебные пособия по предметам специальности. Однако до сих пор не были разработаны пособия по научному стилю речи. В связи с вышесказанным актуальным является необходимость разработки методики формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов, а также создание специальных узкопрофильных учебных пособий по научному стилю речи с целью формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности языка будущей специальности.

За последние несколько лет был собран поурочный материал, а также материалы контрольных работ по дисциплине «Научный стиль речи». Подразумевается, что учебный комплекс по научному стилю речи (филология) будет включать четыре пособия: вводный курс, курс по литературоведению, курс по языкознанию, контрольные работы.

В исследованиях по методике обучения иностранным языкам выделяют следующие основные факторы, которые определяют характер учебника: это его **цель, содержание и структура**.

Основная **цель** учебного пособия по научному стилю речи – дать знания по русскому языку в области определенной специальности и сформировать у иностранных учащихся навыки владения профессиональной речью в устной и письменной формах.

О проблемах создания учебных пособий с профессионально ориентированным обучением иностранному языку писали многие исследователи: Т.А. Анохина, И.Л. Бим, Б.А. Лapidус, Е.Г. Тарев, М.В. Озерова, В.Л. Скалкин, А.Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев,

В.П. Дорожкина, С.К. Фоломкина, В.Г. Бейлинсон и др. Важными являются принципы комплексного подхода к обучению аспектам языка (лексике, грамматике) и видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму). С учётом данных принципов было построено (или организовано) **содержание** учебного пособия. В пособии широко представлен грамматический и лексический материал, поскольку данный материал формирует языковую компетенцию будущих специалистов. Но кроме этого, большое внимание уделяется выработке речевых навыков на основе материалов учебного пособия по научному стилю речи.

Если говорить о **структуре** учебного пособия, то здесь потребовалось тщательное продумывание последовательности включаемых в пособие тем, заданий в соответствии с содержанием пособия.

На этапе разработки важно было провести анализ уже существующих пособий по научному стилю речи. Проанализировав пособия и изучив соответствующую литературу, мы пришли к следующим выводам. При разработке учебных пособий по научному стилю речи необходимо соблюдать следующие правила:

1. Соответствие учебных пособий актуальным целям и задачам обучения.
2. Соответствие текстов и лексико-грамматического материала уровню владения языком. Не включать в тексты большое количество терминов, незнакомых слов, сложных конструкций, которые затрудняют восприятие и понимание.
3. Принцип системности и последовательности. Так если говорить о разделении заданий на аспекты языка и виды речевой деятельности, заданий по лексике и грамматике должно быть в количественном соотношении не меньше, чем заданий по чтению и письму (прочитать тексты, написать ответы на вопросы), которых, как правило, очень много.
4. Равномерная организация обучения разным видам речевой деятельности. Так, чтению и письменным видам работы уделяется большое внимание, а задания на развитие навыков устной речи и аудирования, как правило, отсутствуют.
5. При предъявлении сложных заданий обязательно включать модели их выполнения.
6. Использование иллюстративного материала (схем, таблиц и т. д.).
7. Наличие коммуникативных заданий («Задайте вопросы одногруппникам» и др.), игровых заданий (разгадать кроссворд и др.).
8. Наличие контрольных работ, которые позволяют оценить степень усвоения пройденного учебного материала, проанализировать достигнутые результаты. Как правило, все учебные пособия ограничиваются материалом уроков. Нет тестов к каждому уроку или разделу [Туана 2018, 9, 1: 106].

Основное место в структуре каждого урока по «Научному стилю речи» занимает работа со словом. Этому принципу подчинены такие разделы учебного пособия, как поурочный словарь, а также русско-англо-китайский словарь основных терминов и понятий, расположенный в конце пособия. Для успешного усвоения терминов и понятий в каждом уроке проводится работа с разными грамматическими конструкциями, предъявляются задания, которые помогают облегчить понимание текстов, предлагаются упражнения на воспроизведение в устной речи прочитанной информации. Подобная структура позволяет актуализировать формирование разнонаправленных речевых навыков, совмещать в рамках одного урока работу над лексическими, грамматическими закономерностями научного стиля русского языка.

В ходе создания учебных пособий по научному стилю речи были учтены коммуникативный, профессиональный аспекты обучения. В соответствии с этими аспектами были определены следующие конкретные задачи:

- овладение иностранными студентами основными лексико-грамматическими средствами русского языка, встречающимися в научной речи и необходимыми студентам во время учебы на первом курсе филологических факультетов и факультета журналистики;
- формирование навыков чтения и понимания текстов по специальности, а также навыков устной монологической речи;

– ознакомление с некоторыми филологическими понятиями и использование этих новых знаний в практической работе при анализе литературоведческого или языкового материала (в пределах изучаемых лексических и грамматических тем).

В настоящее время подготовлены к изданию два учебных пособия: вводный курс и пособие по литературоведению.

Вводный курс содержит 13 уроков и словарь, включающий более 100 новых слов с переводом на английский и китайский языки. Структура урока этого пособия, его материал определялись с учетом того, что слушатели приступают к изучению данной дисциплины через месяц после начала изучения дисциплины «Русский язык как иностранный». В связи с этим материал предьявляется по принципу от простого к сложному. В 1–6 уроках содержится список новых лексических единиц, грамматические задания на определение рода, на образование множественного числа, на образование имен прилагательных от имен существительных (*язык – языковой, лингвистика – лингвистический, литературоведение – литературоведческий* и т. д.), задания с использованием падежных форм существительных (*факты – культура → факты о культуре*).

Грамматический блок, расположенный в начале каждого урока, иллюстрирует использование новых грамматических конструкций и содержит упражнения, с помощью которых у студентов вырабатываются навыки употребления данных конструкций в научной речи. Упражнения, представленные в грамматическом блоке каждого последующего урока, базируются на ранее изученной лексике.

Большое место уделяется лексическим заданиям. На первом этапе трудности представляют лексемы, называющие филологические дисциплины, и соответствующие наименования лица – наименования специалиста: специальность – специалист (*филология – филолог, лингвистика – лингвист, журналистика – журналист, переводоведение – переводчик* и т. д.). Учащиеся постоянно путают данные лексемы, нередко можно услышать ответ на вопрос: *Кто вы? – Я лингвистика* или *Я филология* и т. п. При этом необходим контроль за произношением некоторых лексем (*филоло́гия, но фило́лог*).

В каждом уроке предьявляются задания на составление словосочетаний с изученными словами, на написание определений к словам. Например, определения к слову *литература*: *детская литература, классическая литература, зарубежная литература* и т. д.

Постепенно вводятся синонимы, антонимы (*зарубежный – иностранный, языкознание – лингвистика, возникновение – появление* и т. д.), указывается синонимичность словосочетаний (*политические проблемы – проблемы политики* и т. д.). Особое внимание уделяется синонимичным конструкциям и трансформации предложений с использованием синонимичных конструкций.

С 7 урока значительно расширяется лексический материал, вводятся глагольные конструкции, появляются тексты, соответствующие теме данного урока.

Лексико-грамматический материал обогащается за счет введения глагольных конструкций (*являться чем, представлять собой что, получать что, открывать что, систематизировать что, иметь что, играть роль в чем, иметь значение для чего, относиться к чему, влиять на что, зависеть от чего*).

Большое внимание в вводном курсе уделяется отглагольным существительным (*знать – знание, появляться – появление, влиять – влияние* и т. д.)

Пособие «Литературоведение Научный стиль речи» состоит из 12 тем. В его содержание вошли следующие темы:

1. Литература.
2. Литературоведение.
3. Устное народное творчество.
4. Былины.
5. Народные сказки.
6. Древнерусская литература.
7. Содержание литературного произведения.

8. Композиция художественного произведения.

9. Роды и жанры литературы.

10. Биография писателя.

11. Творчество писателя.

12. Средства художественной выразительности.

Особо следует отметить темы «Биография» и «Творчество». Поскольку филологи часто имеют дело с текстами биографического характера, были разработаны уроки по подготовке к чтению такого текста. В данном уроке представлены задания на изучение ключевых слов, которые характерны для любого биографического текста:

1) прилагательные со значением характеристики поэта /писателя (какой писатель, поэт – *замечательный, великий, прекрасный, выдающийся* и т. д.);

2) существительные, характеризующие писателя или поэта: *основоположник, создатель, основатель*;

2) конструкции *родиться где?* и *родиться в какой семье?* или *семье кого?* (*крестьянской, дворянской, аристократической* или *в семье крестьянина, врача, учителя* и т. д.);

3) глаголы *увлекаться, интересоваться, заниматься* и отглагольные существительные – *увлечение, занятие, интерес* и т. д.

Очень содержательным оказался урок, посвященный теме «Творчество». В данном уроке рассматриваются:

1) частотные глаголы: *создать, работать над чем?* (*Писатель работал над романом*), *публиковать – опубликовать что?* (*Поэт опубликовал стихи*), *выступить – выступить против кого?*, *становиться – стать кем?* (*Он становится известным писателем*), *использовать что?* (*Писатель использует элементы фольклора*), *относиться к чему?* (*Стихотворение относится к петербургскому периоду творчества*), *обращаться – обратиться к чему?* (*Поэт обращается к теме любви*), *ставить – поставить важные вопросы* (*Автор ставит важные вопросы в своём произведении*), *посвящать – посвятить* (*Пушкин посвятил стихотворение няне*), *производить – произвести впечатление* (*Восстание произвело сильное впечатление на поэта*);

2) глаголы *отражать, описывать*, которые, как правило, используются при описании содержания произведений;

3) частотные конструкции с глаголом *относиться*: *относиться с уважением, относиться с любовью, относиться с ненавистью, относиться с сочувствием*. Например: *Поэт относится с сочувствием к крепостным крестьянам*;

4) сложные слова, характерные при описании идейного содержания произведений: *самодержавие, свободолюбивый*;

Особое внимание обращается омонимическим конструкциям, которые используются иногда даже в пределах одного текста. Например: *относиться к чему?* (*Эти стихи относятся к московскому периоду творчества поэта*) и *относиться к кому? Как?* (*Автор с любовью относится к народу*).

В рамках данного урока также рассматривается тема кратких страдательных причастий, поскольку данная глагольная форма особенно частотна в текстах, повествующих о творчестве писателя или поэта. Например: *писателем были созданы стихотворения, роман был написан, поэма была опубликована, реальная действительность была изображена, работа над романом была закончена, стихи были напечатаны* и т. д.

В научных текстах по специальности, в частности текстах по филологии, часто встречаются конструкции, обозначающие время. Например: *в прошлом веке, в далёком прошлом, в глубокой древности, в XI веке* и т. д. Стоит сказать, что многие учащиеся не знакомы с системой римских цифр. В пособии по литературоведению постепенно вводятся конструкции, используемые в русском языке для выражения времени, а также объясняется написание и значение римских цифр.

В уроках, посвященных темам «Биография» и «Творчество», кроме стандартных конструкций, языковых клише, типовых выражений, встречающихся в разных текстах данной тематики, вводится лексика, отражающая реальную русскую действительность того периода, когда жил тот или иной писатель или поэт: *царь, ссылка, сослать – сослать, декабрист, крепостное право, восстание, революционер, казнь, каторга, тюрьма, суд, власть.*

В разработанных пособиях представлены задания на обучение всем видам речевой деятельности: письму, чтению, говорению, аудированию. В пособиях содержатся задания, направленные на развитие навыков **письменной научной речи**. Например:

1. Напишите план текста.
2. Напишите конспект текста.
3. Напишите текст с сокращениями.
4. Составьте конспект текста в форме таблицы.
5. Заполните графы приведённой таблицы и составьте конспект-таблицу по определенной теме.
6. Напишите тезисы к тексту.
7. Выпишите ключевые фразы из каждого абзаца.
8. Выпишите термины и понятия из текста, напишите с ними словосочетания.

В пособиях большое внимание уделяется навыкам устной речи. Представлены задания, которые готовят учащихся к репродуцированию текста в устной форме. К ним относятся следующие задания:

1. Ответьте на вопросы преподавателя после прочтения текста.
2. Перескажите текст по плану.
3. Расскажите текст с опорой на ключевые фразы.
4. Расскажите текст, используя информацию в предложенной таблице.
5. Расскажите о чем-либо по схеме (о писателе, о типах сказок и героях сказок вашего народа).

Одним из важных аспектов является обучение **чтению научных текстов**, пониманию их содержания. С этой целью в пособиях в каждом тематическом блоке содержатся тексты. Разработанные послетекстовые упражнения позволят проверить умение вычленив нужную информацию из текста:

1. Вставьте необходимый по смыслу глагол.
2. Закончите предложение.
3. Прочитайте ответ и задайте подходящий по смыслу вопрос.
4. Определите, истинным или ложным является утверждение и т. п.

Как правило, в пособиях по научному стилю речи отсутствуют или представлены в меньшей степени материалы по аудированию. В подготовленных пособиях предусмотрены задания на развитие навыков **аудирования научной речи**. Эти задания включены в каждый урок пособия, а в конце в разделе «Материалы для аудирования» представлены диалоги и тексты для прослушивания. Поскольку для понимания содержания прослушанного необходимы фоновые знания учащихся (лексический запас научных терминов, знание грамматических особенностей научной речи) [Сальная 2014, 10: 127], в пособиях задания на аудирование расположены после заданий по изучению и усвоению учащимися этих знаний.

Следует отметить, что в процессе обучения аудированию научной речи необходимо научить иностранных учащихся концентрировать внимание на основном содержании высказывания. С этой целью после первого прослушивания научного текста предъявляется задание на определение общего содержания, вычленение основной мысли прослушанного материала. После изучения соответствующего лексического и грамматического материала учащимся предъявляется текст для прослушивания и даются следующие задания:

1. Прослушайте текст и определите его главную мысль.
2. Прослушайте текст ещё раз и выберите правильный ответ.
3. Подумайте, как можно назвать этот текст, напишите название.

В пособии предусмотрены задания по аудированию в каждом уроке. Предъявляются следующие фрагменты лекций:

Урок 1. Литература – «Национальная литература».

Урок 2. Литературоведение – «История литературы».

Урок 3. Устное народное творчество – «Пословицы».

Урок 4. Былины. «Былины и исторические песни».

Урок 5. Сказки. → «А.Н. Афанасьев – собиратель русских народных сказок».

Урок 6. Древнерусская литература – «Слово о полку Игореве – памятник древнерусской литературы».

Урок 7. Содержание литературного произведения – «Образ природы в русской литературе».

Урок 8. Композиция художественного произведения – «Сюжет в эпосе, драме и лирике».

Урок 9. Роды и жанры литературы – «Эпические произведения».

Урок 10. Биография писателя – А.П. Чехов».

Урок 11. Творчество писателя – «Значение творчества А.С. Пушкина».

Урок 12. Средства художественной выразительности – «Символы в литературе».

Поскольку на этапе довузовской подготовки осуществляется подготовка учащихся к обучению в российских вузах, где основной организационной формой является лекция, особое внимание в рамках дисциплины «Научный стиль речи» должно уделяться развитию навыков понимания прослушанного материала и его конспектированию. В данном случае речь идет о тесной связи двух видов речевой деятельности: **аудирования** и **письма**. В связи с этим в пособии предлагаются следующие задания:

1. Прослушайте текст и запишите термины, имена собственные, цифры и другую информацию (в зависимости от содержания текста).

2. Прослушайте фрагмент текста и запишите его главную мысль.

3. Прослушайте текст и заполните таблицу.

Таким образом, представленные в пособии задания по аудированию позволяют закрепить изученный в уроке лексический и грамматический материал и способствуют развитию навыков по аудированию текстов научного характера.

Итак, разрабатываемые на подготовительном факультете КФУ учебные пособия по научному стилю речи представляют собой комплекс заданий, которые позволяют овладеть лексико-грамматическими основами, важными для слушателей подготовительных факультетов филологической направленности, и развить навыки устной и письменной учебно-профессиональной коммуникации. Учебные пособия по научному стилю речи дают учащимся подготовительных факультетов элементарные необходимые знания по их будущей специальности, помогают им в дальнейшем (после поступления в вузы) адаптироваться к учебной деятельности на выбранных факультетах, а также преодолеть трудности в изучении русского языка, способствуют реализации коммуникативных потребностей и, наконец, способствуют успешному обучению и получению специальности на русском языке.

Литература

Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – Москва: Русский язык, 1990. – 155 с.

Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – Москва: Русский язык, 1984. – 144 с.

Ерёмина В.В., Ерёмина О.С. Место научного стиля речи в процессе обучения иностранцев русскому языку на довузовском этапе // Известия Волгоградского гос. техн. ун-та. – 2014. – Т.11, вып. 14 (141). – С.42–43.

Рубцова А.В., Алмазова Н.И. Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научнотехнические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – СПб, 2017. – Т. 8. – № 2. – С.107–114.

Сальная Л.К. «Обучение аудированию научной речи» // Известия Южного федерального университета. – 2014. – №10 (147). – С.126–131.

Туана Е.Н., Смелков И.Ю. Комплексный подход как современное требование к созданию учебника и учебного пособия по научному стилю речи для иностранных студентов неязыковых специальностей // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – СПб, 2018. – Т.9. – №1. – С.102–111.

Арабская по происхождению лексика в речи индонезийских слушателей подготовительного факультета (из опыта работы)

арабская по происхождению лексика, индонезийские слушатели, русский язык
как иностранный, полилингвальная группа, индонезийский язык

В данной статье рассматривается опыт работы по следующим аспектам, таким как «Говорение: монологическая и диалогическая речь», «Аудирование», «Лексика» в интернациональной группе слушателей, это позволило дать полную картину продуцирования лексики на русском языке с опорой на арабский язык в арабо-индонезийской аудитории. Изучение особенностей индонезийского и арабского языков, отражающих лексический строй, сходства и различия данных систем при обучении русскому языку как иностранному, позволяет преподавателям иметь общие представления об арабском языке и при необходимости использовать его на занятиях как язык-посредник.

Главной проблемой в методике преподавания РКИ является работа с учащимися в многонациональной аудитории, где у студентов, относящихся к той или иной культурной среде, возникают свои вопросы в освоении иностранного языка, связанные с несовпадением системы и структуры неродного языка [Ларионова 2016: 98–101]. В нашем случае речь идет о группе слушателей из таких стран, как Индонезия, Мали, Руанда, Ирак, Йемен и Алжир. При работе в полилингвальной группе выяснилось, что учащиеся, говорящие на индонезийском языке, достаточно хорошо воспринимают (понимают) многие лексемы арабского языка. На элементарном этапе обучения арабоязычная аудитория переводила лексемы, позже и предложения с русского языка на свой родной язык. В это время индонезийская аудитория успешно понимала перевод лексики, предложений, текста. В целях эксперимента студенту-индонезийцу было дано задание: перевести небольшой текст на арабский язык для студента из Ирака. Данный факт послужил основанием для написания статьи, что в свою очередь, может способствовать успешному преподаванию русского языка как иностранного в интернациональной группе. Многие арабские слова были привезены с Аравийского полуострова и распространены благодаря купцам. Еще до появления ислама Индонезия имела контакты с арабским миром в течение сотен лет. В результате торговых отношений многие индонезийские слова имеют арабскую этимологию.

В результате распространения в Индонезии мусульманской религии произошло проникновение арабской лексики в индонезийский язык. По большей части это термины религии и исламского миропонимания.

Многие арабизмы в основном связаны с религией, в частности, с исламом и религиозной лексикой, например, конструкции приветствия: слово *selamat* (от арабского: سلامة салама = ‘безопасность, благополучие, спасение, здравость’), слово *masjid* (от арабского: مسجد масджид = ‘мечеть’), слово *расул* (от арабского: رسول расул = ‘апостол, посланник’), *rahmat* (от арабского: الرحمة ар-рахма(т) = ‘милосердие, сострадание, милость’). Ниже приводится лексика арабского происхождения связанная с религией (в табл. 1).

Таблица 1

Религиозная лексика		
Индонезийский язык	Арабский язык	Русский язык
rasul	راسول расул	апостол, посланник
iman	الإيمان аль-иман	вера
khitan	الختان аль-ихтан	обрезание
syariah	الشريعة аш- шариат	шариат
shalat	الصلاة ас- салаа	молитва
kiblat	قبلة кибла	Кибла (сторона, к которой мусульманин обращается лицом во время молитвы)

kubur	القبر аль-кабр	могила
barakah	بارك барака	благословлять
ibadah	العبادة ибада	поклонение
rahmat	الرحمة ар-рахма(т)	милосердие, сострадание, милость
fatwa	الفتوى ал – фатуа	фетва (решение, заключение муфтия)
iblis	إبليس иблис	дьявол
menara	المنارة манара	маяк; башня, с которой муэдзин призывает верующих на молитву

В индонезийский язык вошли и названия дней недели, такие как *Selasa* (от арабского: الثلاثاء саласа = ‘вторник’), *Rabu* (от арабского: الأربعاء аль-арбига = ‘среда’), *Kamis* (от арабского: الخميس ал-хамис = ‘четверг’), *Jumat* (от арабского: الجمعة аль-джума = ‘пятница’), *Sabtu* (от арабского языка: السبت ас-сабт = ‘суббота’), *Ahad* (от арабского: الأحد ал-ахад = ‘воскресенье’).

Арабские заимствования проникли и в другие области жизни, прочно войдя в словарный состав индонезийского языка, например: *alam* ‘мир, природа’, *akal* ‘ум’, *arif* ‘мудрец’, *adat* ‘обычай’, *kitab* ‘книга’, *sebab* ‘причина’ [индонезийский язык]. Далее приводится перечень наиболее распространенных лексем, относящихся к различным сферам жизни (в табл. 2).

Например, *iklan* الإعلان i'lan = ‘реклама’, *kabar* خبر хабар = ‘новости’, *kursi* كرسي kursi = ‘стул’), *kitab* كتاب китаб = ‘книга’, *tertib* ترتيب tartīb = ‘заказ, порядок’ и *kamus* القاموس qāmūs = ‘словарь’.

Таблица 2

Нейтральная общеупотребительная лексика

Индонезийский язык	Арабский язык	Русский язык
abid	عابد абид	поклоняющийся, служитель, поклонник
dunia	دنيا дуниа	свет, мир, мирская жизнь
logat	اللغة ал-луга	язык, говор, слово, выражение
khatulistiwa	خط الاستواء хатуль-стива	экватор
zaman	زمان заман	время, пора, эпоха
zina	الزنا аз-зина	прелюбодеяние
yatim	يتيم ятим	сирота, единственный в своём роде
maut	الموت ал-маут	смерть
akad	العقد аль-акд	договор, соглашение
soal	سؤال суал	вопрос
jawab	جواب джауаб	ответ
aman	آمن аман	безопасный
akhir	الأخير ал-ахир	конец
awal	أول ауал	начало
akhlak	اخلاق ахлак	нравственные качества, мораль
aljabar	الجبر ал-джабр	алгебра
derajat	الدرجة ад-дараджа	степень
faham	فهم фахима	понимать
hikmah	حكمة хикма	мудрость

hayat	الحياة ал-хаяйа	жизнь
ikhlas	الإخلاص ал-ихлас	искренний
mahkamah	المحكمة ал-махкама	суд
hisab	الحساب ал-хисаб	вычисление
wasiat	الوصية ал-уасийа	завещательный
musibah	مصيبة мусиба	бедствие
malaikat	ملاك малака	ангел
makna	معنى ма́на	смысл
fakir	فقير факир	бедный, неимущий
nisbah	نسبة нисба	соотношение
niat	النية нийа	намерение
kalbu	القلب ал-калб	сердце
mimbar	منبر мимбар	трибуна
musim	الموسم ал-маусим	сезон, период, время, пора
nafas	نفس нафас	дыхание
lezat	لذيذ лазиз	вкусный
zaitun	الزيتون аз-зайтун	оливки
umur	العمر ал-’амур	возраст
iklan	الإعلان ал-илан	реклама
ijtihad	اجتهاد иджтихад	старательность
kitab	الكتاب ал-китаб	книга
kursi	كرسي курси	стул
kuat	القوة ал-куа	сила
kabar	خبر хабар	новости
mistar	المسطرة ал-мистара	линейка
khusus	خصوصي хусуси	особый
nikah	نكاح никах	выходить замуж, брак, совокупление
nasihat	نصيحة насиха	совет
istirahat	استراح истирах	отдыхать
badan	بدن бадан	тело
khianat	الخيانة ал-хийана	измена
munafik	منافق мунафик	лицемер

Таким образом, рассмотренный лексический материал частично отражает языковую картину индонезийского языка, который и являлся предметом нашего исследования наряду с арабским языком. Большое количество лексем, относящихся к предметам быта, религии, частям тела (внутренним органам), науке, общественному статусу, дням недели и т.д., является неоспоримым доказательством существования арабизмов в индонезийском языке и соответственно в языке индонезийских обучающихся. Вышеизложенный материал подтверждает тот факт, что данное исследование было актуальным при изучении русского языка как иностранного в полилингвальной аудитории и, возможно, полезным для преподавателей РКИ.

Литература

- Борисов В.М. Русско-арабский словарь. – Москва: Сам Интернешнл, 1993. – 1120 с.
- Индонезийский язык – Indonesian language [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.qwe.wiki/wiki/Indonesian_language#Loan_words_of_Arabic_origin (дата обращения: 08.04.2020).
- Ларионова А.А. К вопросу о преподавании русского языка в полиэтнической среде // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С.98–101.
- Погадаев В.А. Индонезийско-русский и русско-индонезийский словарь. – Москва: Изд-во «Русский язык – Медиа», 2008. – 1136 с.

Игровые средства при обучении русскому языку иностранных учащихся

коммуникативная компетенция, аудио-визуальное восприятие, запоминание, речевые навыки

В статье рассматривается системное использование игровых упражнений на уроках русского языка как иностранного, направленных на развитие речевой и коммуникативной компетенции учащихся. Анализируются средства, связанные с аудио-визуальным восприятием понятий и предметов, а также игровые моменты, связанные с моторным запоминанием учебного материала.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного представлен ряд методов и приёмов обучения, которые различаются своей эффективностью и результативностью. Безусловно, в ситуации, когда количество учебных часов на этапе довузовской подготовки ограничено или даже урезается, необходима интенсификация резервных возможностей учащихся: познавательных, психологических, психических и пр.

Игровые приёмы в большей степени раскрывают эти возможности и относятся к методам активного обучения. Они подразумевают «игровые действия или отдельные элементы активизации незначительной или дискретной продолжительности» [Сластенин 2002: 214]. Целью обучения иностранных слушателей письменной и устной речи является формирование и совершенствование их коммуникативных и метакогнитивных умений. В нашей статье речь пойдёт о системном использовании игровых средств на уроках русского языка как иностранного, не требующих дополнительной подготовки и изготовления различных материалов, карточек, но позволяющих «оживить» урок и сделать восприятие нового материала как эмоциональным, так и эффективным процессом. Ключевыми условиями такой игры становятся понятность, активность, регулярность и объективность.

Нет сомнений, что игры «являются важной составляющей процесса обучения языку» [Азарина 2009: 102]. Как известно, игровые приёмы направлены на лучшее запоминание учебного материала и развитие языковой, речевой компетенции студентов. Подача лексико-грамматического материала в игровой форме способствует естественному вхождению в атмосферу языка: когда моторика соотносится с аудио- и визуальным восприятием, когда слово можно не только произнести, но и при этом его можно почувствовать и обыграть.

Часто игровые задания предлагается проводить на продвинутом этапе обучения: их легче подготовить и объяснить, у учащихся уже есть определённый запас лексического минимума, который позволяет провести игры динамично, с эмоциями и пользой. Однако это не говорит о том, что на элементарном уровне нельзя применять такие средства. Конечно, игровые моменты можно включать в учебный процесс с первых уроков, в этом случае, изучение языка становится интересным и увлекательным занятием.

Продemonстрируем включение игровых средств на начальном этапе обучения. Небольшие игровые минутки и упражнения можно запланировать как в начале занятия при повторении, так и в середине, для того чтобы отвлечь учащихся от одного вида деятельности и перейти к другому, и в конце занятия уже для закрепления. Как и когда использовать игровой момент определяет преподаватель, так как знание целевой аудитории способствует правильному выбору игрового материала. В некоторых учебных группах можно использовать игровой материал с задействованием двигательной активности учащихся, в некоторых – акцентировать внимание слушателей на наглядном восприятии заданий и пр.

Так, начиная с изучения русского алфавита, звуков и слогов можно не только произнести их, но и пропеть хором, по парам или по отдельности. Особенно это важно при произношении гласных, когда учащиеся самостоятельно определяют, какие дыхательные органы задействованы и могут установить различия между гласными и согласными звуками. Эту же работу можно проводить с закрытыми и открытыми слогами. В новых дистанционных условиях на уроках по «Практической фонетике» можно использовать следующие игровые приёмы, когда преподаватель произносит буквы, слоги, слова, но при

этом выключает звук своего устройства. Слушатели видят лишь мимические изменения лица говорящего и пытаются отгадать произнесенный звук или слово. В такой игровой ситуации существует важное требование: звуки, слоги, слова должны быть знакомы учащимся.

Осваивая арсенал новой лексики «Продукты», «Фрукты и овощи», «Транспорт», «Город», «Мебель», «Обувь и одежда», учащимся хорошо воспринимается игра под названием «Съедобное и несъедобное». На виртуальной или реальной доске пишется: это можно или нельзя есть? Называя слова, учащиеся соотносят с той или иной колонкой, а преподаватель обозначает результат плюсом или минусом.

Другой вариант работы – проверить знание новых слов с помощью элементарных рисунков. Преподаватель или один из студентов называет слова, а другие слушатели рисуют названный предмет. Данный способ проверки материала можно проводить в реальных и дистанционных условиях обучения – у студентов есть возможность показать изображение или предмет на экран.

Особую трудность вызывает написание имён собственных, так как в некоторых языках имена не обозначаются на письме заглавной буквой. Впоследствии это сказывается на письме. В учебном пособии при изучении речевого этикета приведены мужские и женские имена [Владимирова 2020: 26]. Если предложить студентам их выучить, то можно провести игру, когда учащиеся выходят по очереди к доске и в два столбика, кто первый закончит, записывают их по памяти. Другой вариант, напротив, студенты делятся на два ряда (мужские и женские) и поочерёдно произносят имена.

Род имён существительных – это лексико-грамматический материал, на который опираются все грамматические формы в русском языке, без их усвоения у иностранных слушателей возникают проблемы не только при изучении частей речи, но и при понимании друг друга в процессе общения. Среди разных видов работ помогут небольшие игровые упражнения. Надо распределиться по командам: 1 из них произносит слова мужского рода, 2 – женский род, 3 – средний род. Аналогично можно использовать притяжательные местоимения: 1 команда – *мой*, 2 – *моя*, 3 – *моё*, 4 – *мои*. Или игра «Конкурс»: за определённое время студент называет максимальное количество слов определённого рода или числа, которые знает. Например, группа говорит *она*, слушатель у доски – *моя тетрадь* и т. д.

При знакомстве с вопросительным словом «Чей?» можно включить в урок следующие игровые приёмы. Преподаватель или один из учащихся через экран монитора или в аудитории показывает на предметы и спрашивает: «Чей учебник?», другой слушатель отвечает: «Это мой, твой, её, его учебник». При изучении родительного падежа можно разнообразить работу и назначить экспертов, которые смогут определять, верно высказывание или нет: слушатель выходит к доске и поворачивается спиной к группе, один из учащихся показывает тетради и спрашивает: «Чьи тетради?». Слушатель, не поворачиваясь, отвечает: «Тетради Луиса, Анны, Мустафы». Аналогичные игры можно проводить и с прилагательными: один учащийся показывает или говорит – *парк*, другой – называет прилагательные: *зелёный, красивый* и др.

С помощью приёма «Снежный ком» строятся игровые упражнения при изучении и другого грамматического материала: нанизывание частей речи, где важно соблюдать род, число, падеж. Создание фразы и/или истории возможно с разным наполнением: *сосед, мой сосед, мой сосед изучает, мой сосед изучает русский язык...*

Другим вариантом может быть повторение фразы по модели, например, 1 ряд – *Иван* (субъект), 2 – *читает* (действие), 3 – *книгу* (объект). Каждый из трёх слушателей говорит одно слово, а четвёртый – уже повторяет всю фразу: *Иван читает книгу* и т. д. Таким образом все учащиеся по очереди должны произнести разные, составленные по рядам, предложения.

Игровым средством может быть текст для аудирования, например, как в упражнении под названием «Хештег»: на доске или экране монитора предьявляется список слов. Когда студент слышит слова из списка в аудиотексте, то в это время он должен хлопнуть, поднять руку или показать карточку.

Небольшой фонетической гимнастикой служит задание по типу игры в «Глухой телефон»: надо сказать слушателю предложение, оно может быть самое простое, но группа не слышит эту фразу. Слушатель передает её другому, тот следующему, важно, в каком виде донесёт эту информацию последний учащийся. Другой вид упражнения можно предложить в игровой форме перевода «С русского на русский» при изучении прямой и косвенной речи [Владимилова 2020: 95, 179]. Один из учащихся сообщает о чём-то: «Сегодня хорошая погода», а другой слушатель комментирует своим одноклассникам: «Иван сказал, что сегодня хорошая погода», или один спрашивает: «Как тебя зовут?», другой – «Иван спросил, как его зовут» и так далее. Также при изучении этой темы можно применить игровой приём «Найдите отличия». Сравниваются написанные на доске предложения прямой и косвенной речи: кто найдет больше отличий.

К заданиям, связанным с двигательной активностью, можно отнести изучение глаголов движения, когда учащимся нелегко усвоить различие между глаголами *ехать* и *идти*. При первом знакомстве с данными глаголами иногда успешным будет включение следующего игрового упражнения: преподаватель говорит *идти*, слушатели показывают движения, напоминающие ходьбу; когда говорит *ехать*, учащиеся показывают, что они за рулём; при изучении глагола *спешить*, слушатели демонстрируют уже быструю ходьбу. Называть глаголы может не только преподаватель, но и сами студенты, в этом случае, учащиеся выходят к доске, а группа уже говорит, что им делать: «ты идёшь», «вы едете», «она или он спешит». [Владимилова 2020: 130, 164].

Закрепляя формы императива, на занятиях можно обратиться к приёму поискового чтения. Предложить прочитать смешные и короткие объявления и определить, кому адресовано оно и кто его автор. Один из примеров:

Уважаемые студенты!

По всем вопросам звоните по номеру: +123456789.

Спросите Наташу Лобову. Можно обращаться с 10 до 17 часов.

Запомните: я – ваш куратор в общежитии.

Другим вариантом письменного задания может быть такой: «Напишите записку другу (подруге, однокласснику, соседу, преподавателю). Попросите их сделать что-нибудь. Используйте формы императива» [Владимилова 2019: 66]. Обычно студенты выполняют следующим образом: каждый из них пишет просьбу с использованием императива, например, «Открой дверь», «Вымой доску», «Напиши слово» и т. д. Эти записки собираются и раскладываются на столе, чтобы слушатели не видели задания. Затем они выходят по одному, берут записку, читают её и выполняют просьбу.

Очень сложно научить слушателей писать письма, при современных технологиях, когда и русские студенты уже забыли, что такое письмо от руки, от иностранных слушателей требуется двойная задача: прочитать и определить, кому письмо и от кого письмо. В этом случае также помогает воспроизведение конкретной ситуации: Гао пишет открытку или небольшое письмо Ахмеду. Ахмед пишет ответ Гао.

Необходимые навыки вырабатывают игровые средства перевоплощения в так называемых коммуникативных ситуациях «В магазине», «На кассе», «В турагентстве», «На экскурсии», «На пешеходном переходе». Наблюдения показывают, что фразы должны быть знакомы и выучены, и тогда получается очень интересный сценарий. В противном случае возникают многочисленные трудности, когда время затянуто и градус эффективности снижается. К деловым играм, как уже более широкому понятию игровых технологий на уроках РКИ, можно отнести различные проблемные ситуации, которые предполагают варианты решения проблемы и более продолжительное представление по ролям. Например, форма собеседования при устройстве на работу, дискуссии «Где будем отдыхать, куда и на чём поедет летом», мини-проекты по страноведению «Моё национальное блюдо», «Традиции моей страны» и др. Как показывает практика, иностранные слушатели позитивно воспринимают применение мультимедийных средств в игровых ситуациях: это не только

вспомогательная и учебная видео-аудиоинформация, но и запись своих диалогов с одноклассниками на камеру или выступления для Инстаграм.

Таким образом, «лингвистические игры ценны возможностью совместить формирование предметных и метапредметных навыков, а также возможностью с лёгкостью создать ситуацию успеха для отстающих или не освоивших только теорию» [Душина 2014: 58]. В процессе игры создаются те коммуникативные условия, в которых иностранные учащиеся проявляют себя, формируют необходимые деловые качества (умение владеть собой, нестандартно мыслить, быстро реагировать) и, конечно, речевые навыки. Все перечисленные приёмы и задания направлены на различные виды закрепления лексики, грамматики, фонетики, синтаксиса: на зрительное, слуховое, моторное запоминание и способствуют более продуктивному освоению русского языка как иностранного.

Литература

- Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ Практикум. 2009. – №3. – С.102–109.
- Владимирова Л.В., Залялова Р.Р. Привет! Учебное пособие для иностранных учащихся (элементарный уровень). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 230 с.
- Владимирова Л.В., Кулигина О.В., Сафин Р.Н. Как дела? Учеб. Пособие по русскому языку для иностранных учащихся (базовый уровень). – 5-е изд. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 216 с.
- Душина Е.В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетенции учащихся // Психологические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург: Урал. пед. ун-т, 2014. – №9. – С.54–58.
- Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

**Создание учебного пособия по русскому языку для иностранных учащихся
(научный стиль речи, гуманитарный профиль)**

профессионально ориентированное обучение, гуманитарный профиль, предвузовский этап обучения, иностранные учащиеся, учебное пособие, научный стиль речи

Статья посвящена профессионально ориентированному обучению иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки. Представлен перечень гуманитарных специальностей, актуальный для иностранных граждан, планирующих получить высшее образование в Российской Федерации. В статье описывается концепция создания учебного пособия по научному стилю речи для иностранных студентов гуманитарного профиля.

В настоящее время одной из актуальных проблем в методике преподавания русского языка как иностранного является профессионально ориентированное обучение. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере является важнейшим условием получения будущей специальности в вузах Российской Федерации. Процесс формирования коммуникативной компетенции иностранных граждан в учебно-профессиональной сфере начинается уже на этапе предвузовской подготовки. Традиционно обучение научному стилю речи на программах довузовской подготовки осуществляется по профилям обучения (инженерно-технический, естественнонаучный, медицинский, экономический, гуманитарный). Большинство методистов говорит о необходимости типизации и комплексности учебных пособий по научному стилю речи и выступает против использования узкоспециальных учебников в процессе довузовской подготовки. Однако исследователи отмечают, что в начале XXI века перечень направлений, относящихся к гуманитарному профилю, существенно расширился. Большое количество иностранных граждан стремятся получить высшее образование на русском языке по следующим гуманитарным, социальным и творческим специальностям: изобразительное искусство, дизайн; театральное искусство, кино, телеискусство; хореография, музыкальное искусство; филология, журналистика; психология; международные отношения, право, история; социология [Варава 2018: 146].

В ходе опроса, проведенного среди иностранных слушателей гуманитарных групп программы предвузовской подготовки Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого, удалось установить актуальный список будущих специальностей и направлений обучения. Самыми востребованными оказались 6 направлений подготовки: лингвистика (46 %), зарубежное регионоведение (24 %), сфера искусства и культуры, в частности в области музыки, вокала, танца, живописи, фотографирования, искусствоведения (8 %), психолого-педагогическое образование, в том числе русский язык как иностранный (8 %), юриспруденция (6 %), реклама и связи с общественностью (5 %), а также другие специальности (журналистика, литература, политология, философия) – 3 % опрошенных [Gorbenko 2020: 160–169]. Несмотря на существенные различия в коммуникативных потребностях иностранных студентов указанных выше специальностей, а также большой объем и разнонаправленность лексического, терминологического, содержательного материала, в настоящее время обучение на программе довузовской подготовки осуществляется по общему учебному плану и единым учебным пособиям для гуманитарного профиля. Доказательством разноаспектности гуманитарного профиля может также служить список лексических единиц, представленный в разделе «Гуманитарный профиль» в «Лексическом минимуме»: туда включены лексемы по специальностям «Лингвистика», «Международные отношения», «Журналистика», «Связи с общественностью», «Психология» и др. [Лексический минимум 2019].

Таким образом, в современных условиях возникает необходимость пересмотреть традиционные представления о профилях обучения иностранных граждан, обучающихся на программах довузовской подготовки, а также разработать учебные пособия нового типа,

ориентированные на коммуникативные потребности, актуальные для каждой гуманитарной специальности. Например, в работе В.Д. Горбенко, Т.Н. Доминовой и др. предлагается применять модульную технологию обучения при формировании коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере в группах гуманитарной направленности [Gorbenko 2020: 160–169]. Использование системы учебных модулей при обучении научному стилю речи иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки позволяет варьировать и индивидуализировать содержание обучения и учитывать коммуникативные потребности всех слушателей гуманитарного профиля. Вследствие этого происходит повышение эффективности формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения на этапе предвузовской подготовки.

В данной статье описывается концепция создания учебного пособия для иностранных учащихся, которые изучают научный стиль речи в гуманитарных группах на предвузовском этапе обучения. Разрабатываемое авторским коллективом Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого учебное пособие по научному стилю речи для гуманитарных специальностей организовано на модульном принципе и включает учебные модули по следующим направлениям: «Лингвистика», «Международные отношения», «Искусство», «Юриспруденция». Однако ведущим модулем для всех указанных гуманитарных специальностей признается «Лингвистика». Поскольку в силу объективных причин в гуманитарных группах учатся иностранные студенты различных гуманитарных специальностей, обучение научному стилю речи начинается с лингвистического модуля, в котором представлен базовый грамматический материал. После работы с модулем по лингвистике дальнейшее обучение научному стилю речи осуществляется по другим модулям («Международные отношения», «Искусство», «Юриспруденция») вариативно, в зависимости от специальностей иностранных учащихся каждой учебной группы. Остановимся более подробно на учебном модуле по лингвистике.

Пособие по лингвистике адресовано будущим иностранным студентам гуманитарных специальностей, уровень владения русским языком которых приближен к базовому уровню (А2). При составлении учебного пособия учитывались нормативные документы [Лексический минимум 2019; Требования 2015] и предыдущий опыт создания учебных пособий по научному стилю речи для гуманитарного профиля [Владимирова 2006; Общество и культура 2006; Юшина 2018]. Описываемое пособие направлено на формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения. Материалы пособия позволяют взаимосвязано формировать речевые навыки и умения во всех видах речевой деятельности на одном тематическом материале, относящемся к лингвистической сфере.

Пособие организуется на основе функционально-семантического принципа и включает 7 блоков: «Определение понятия», «Характеристика понятия», «Изменение понятия», «Классификация понятий», «Состав и структура понятия», «Связи и зависимости между понятиями», «Описание деятельности человека». Каждый урок пособия имеет единую структуру и состоит из 4 разделов: работа с грамматикой, работа с текстом, работа с лекцией и повторение. Грамматический материал каждого блока представлен в виде таблицы, включающей базовые синтаксические модели для научного стиля речи лингвистического профиля, а также словообразовательные модели (например, отглагольные существительные) и грамматические темы, такие как «Причастие», «Деепричастие», «Активные и пассивные конструкции», «Простое и сложное предложения». В упражнениях отрабатываются грамматические явления и словообразовательные модели, развивается умение синонимичной трансформации синтаксических конструкций.

Текстотека содержит адаптированные тексты из учебников по современному русскому языку, объем текстов увеличивается от урока к уроку. В тексты включены синтаксические модели и грамматический материал, изучаемые в рамках данного блока. Тексты сопровождаются системой заданий на формирование навыков чтения, включающие

предтекстовые, притекстовые и послетекстовые виды. Первый этап работы с текстом подразумевает презентацию профессионально-ориентированной лексики. Все слова разделены по частям речи, при необходимости указывается типичная сочетаемость, словообразовательные модели, управление глаголов. Закрепление общенаучной и специальной лексики представлено в лексико-грамматических упражнениях (согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже, установление словообразовательных связей и лексической сочетаемости, глагольное управление). Задания, предлагаемые после чтения текста, направлены на понимание содержания, работу со структурой текста (выделение информативно-значимых частей, основной информации, ключевых слов, составление плана) и трансформацию (пересказ или конспектирование).

Каждый урок пособия включает материалы по формированию навыков аудирования, постольку из-за недостаточной сформированности аудитивных навыков иностранные учащиеся испытывают наибольшие трудности при дальнейшем обучении в вузе. Материалы лекции тематически связаны с прочитанным ранее текстом урока, дополняют или расширяют его. Предтекстовые задания направлены на актуализацию фоновых заданий и снятие лексических трудностей. Притекстовые задания позволяют выделить общефактическую информацию при первом прослушивании, а также детальную информацию при повторном прослушивании. Важная особенность послетекстовых заданий – работа с синтаксическими моделями данного урока. Интересными являются задания на сравнение и сопоставление прочитанного текста и прослушанной лекции, а также формирование навыков говорения на основе синтеза обоих текстов. Учебный блок завершается повторением изученных синтаксических моделей, грамматических явлений, лексического материала в виде тестовых заданий и обобщающих лексико-грамматических упражнений.

Таким образом, учебное пособие по научному стилю речи позволяет познакомиться с лексикой и грамматическими конструкциями, свойственными научному стилю речи в рамках лингвистического направления, овладеть речевыми навыками и умениями в чтении, говорении, письме, аудировании, необходимыми для работы с текстами по специальности, подготовки к слушанию и записи лекций, участия в семинарах во время последующего обучения иностранных учащихся на основных программах российских вузов, что в итоге способствует овладению русским языком как средством учебно-профессионального общения.

Литература

Варава С.В. Роль профильного учебного пособия в технологии формирования профессионально ориентированной лингвистической компетентности // *Cross Cultural Studies: Education and Science*. – 2018. – Volume 3. Issue II. – С.143–157.

Владимирова Т.Е., Красильникова Л.В. *Филология: Вводный курс для иностранных студентов*. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2006. – 262 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. – СПб.: Златоуст, 2019. – 200 с.

Общество и культура: учебное пособие. / Под ред. В.В. Стародуб. – СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. – 243 с.

Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный уровень. – СПб: Златоуст, 2015. – 64 с.

Юшина Н.А. *Готовимся к будущей профессии. Филологический модуль: Лингвистика: учебное пособие*. – М.: МПГУ, 2018. – 64 с.

Gorbenko V.D., Dominova T.N., Ilina N.O., Mityakova M.V. The use of modular technology in the formation of the communicative competence of foreign students of the humanitarian profile in the educational and scientific sphere of communication at the stage of pre-university training // *Перспективы науки и образования*. – 2020. – № 47 (5). – С.160–169.

**Способы преодоления рисков снижения мотивации учащихся
при обучении русскому языку как иностранному**

*мотив, мотивация, психологический дискомфорт, фрустрация, эмоциональное напряжение,
стимулирование мотивации, психолого-педагогические приемы*

В статье рассматривается проблема снижения мотивации на занятиях по РКИ, определяются ее основные причины, дается определение мотивации, излагается классификация методов ее стимулирования, рассматриваются виды мотивации, приводятся мнения педагогов о необходимости создания благоприятного микроклимата в группе и снятия индивидуального психологического дискомфорта, предлагаются психолого-педагогические приемы для преодоления проблемы снижения мотивации.

Достижение высоких результатов в изучении любой дисциплины невозможно без достаточного уровня мотивации к овладению тем или иным материалом. Особую роль необходимость сохранения и повышения мотивации играет в ходе изучения русского языка как иностранного. Практикующим педагогам хорошо знакома ситуация, когда интерес и стремление к изучению русского языка у иностранных учащихся уменьшаются прямо пропорционально повышению сложности изучаемого на занятиях языкового материала. Преподавателю очень важно контролировать процесс и не пропустить тот момент, который может стать своеобразной точкой невозврата. Это ситуация, когда в изучении русского языка у учащегося возникает сначала непонимание отдельных элементов материала, а затем растерянность, связанная с невозможностью двигаться вперед из-за отсутствия нужных знаний. В результате формируется стойкая фрустрация, а затем – раздражение и отсутствие желания изучать язык.

В методической литературе мотив определяется как побуждение к деятельности, которое неразрывно связано с удовлетворением потребностей человека. М.А. Благонравова подчеркивает, что «мотивация помогает преодолеть объективные трудности, вызванные недостатком способностей или отсутствие практики в языковой среде, которая более доступна изучающим иностранный язык студентам в других странах» [Благонравова 2016: 5]. Внимание преподавателей РКИ акцентируется в основном на том, что должный уровень мотивации учащихся необходимо поддерживать различными вариантами взаимодействия педагога и аудитории, использованием интерактивных способов подачи новой информации, а также привлечением лингвострановедческого материала.

Наиболее эффективные методы стимулирования и мотивации в группах иностранных студентов, по мнению А.С. Айтпаевой, можно разделить на три основные группы: эмоциональные, социальные, познавательные [Айтпаева 2014: 3]. К эмоциональным методам можно отнести поощрение учащихся, использование видео, способных вызвать сильную эмоциональную реакцию и, как следствие, заинтересованность. Социальные методы в большинстве своем основаны на создании так называемых ситуаций взаимопомощи, когда сильному студенту, предлагается, например, повторить объяснение материала для более слабого одноклассника. Возможно также создание микрогрупп внутри коллектива, в которых студенты могут обмениваться выполненными заданиями с целью проверки, составляют диалоги друг с другом и т. п. Познавательные методы повышения мотивации подразумевают проведение языковых игр, выполнение творческих заданий (например, разыгрывание сценок на заданную тему – «В кабинете врача», «Разговор кондуктора и пассажира в автобусе», «В кафе» и др.), разработку различных проектов, то есть создание на занятии так называемого образовательного события. Об особой эффективности познавательных методов обучения говорил Б.Д. Эльконин.

Как известно, мотивация бывает внешней и внутренней. Внешняя возникает в результате представления о моральном или материальном поощрении, которое ждёт учащегося после выполнения задания. Однако цель педагога – добиться развития внутренней

мотивации, ведь именно она является основным двигателем учебного процесса. Примерами внутренней мотивации может служить желание получить высшее образование на должном уровне и приобрести статус высококвалифицированного специалиста, стремление развиваться духовно, чтобы иметь репутацию культурного человека и т. п. Развитие внутренней мотивации – задача сложная, зависящая как от личностных потребностей самого учащегося, так и от деятельности преподавателя в плане понимания психологии учебного процесса.

Белорусский педагог Е.А. Ровба справедливо отмечает, что немаловажным фактором при обучении языку является благоприятный психологический микроклимат в группе, способствующий снятию психологического дискомфорта.

Болгарский педагог и психолог Г.К. Лозанов, разработавший в 1960-е годы метод суггестопедии, используемый для ускоренного обучения иностранным языкам, ввёл термин «инфантилизация», подразумевающий снятие психологического напряжения и создание на занятии обстановки взаимного доверия как между учащимися, так и между учащимися и преподавателем.

Психологический дискомфорт может возникать как на коллективном, так и на индивидуальном уровнях. На коллективном уровне его развитию способствует сравнение студентом собственных способностей, собственной скорости усвоения языкового материала со способностями и скоростью своих одноклассников. Усугубить ситуацию в данном случае может то, что преподаватель начинает ориентироваться на более сильных учащихся, понижая, тем самым, самооценку тех, чей темп усвоения материала гораздо ниже. На индивидуальном уровне самооценка может понижаться как в группе, так и в ходе индивидуальных занятий. Непонимание некоторых объективно сложных моментов русской грамматики способно сформировать у учащегося ложное представление о собственной неспособности освоить русский язык.

Снизить риск возникновения психологического дискомфорта на индивидуальном уровне помогут следующие приёмы. Во-первых, как ни странно, это **первоначальная установка на сложность**. С одной стороны, названия многих учебников по РКИ ориентируют на быстрое и легкое изучение русского языка. Это названия наподобие «Русский язык легко!», «Русский за месяц» и т. п. И это правильная установка, поскольку самое первое, что нужно сделать, – это привлечь, заинтересовать как можно большее количество иностранцев. Однако затем с помощью преподавателя учащийся должен уяснить, что ему, тем не менее, придётся столкнуться с большим количеством языковых ситуаций, которые, скорее всего, вызовут объективные затруднения. Как известно, это и распределение по родам существительных, заканчивающихся на мягкий знак, и виды глаголов, и большое количество исключений и многое другое. При этом очень важно акцентировать внимание на том, что трудности в освоении этих моментов возникают абсолютно у всех, кто изучает русский язык. Представление у учащегося о том, что «он как все», если он что-то не понял, или «он, оказывается, лучше, чем все», если удалось вникнуть в материал с первого раза, поможет сохранить мотивацию к дальнейшему изучению языка. Важно, чтобы установка на сложность преподносилась не в устрашающем ключе, не с целью напугать, а в успокаивающем, возможно, даже с привлечением юмористических примеров.

Другим приёмом, который можно начинать использовать уже на базовом уровне изучения языка, является **знакомство с текстами из известных произведений искусства** (литературных, кинематографических, театральных), которые содержат в себе трудные грамматические формы и конструкции, изучаемые на данный момент. Узнавание этих форм в речах персонажей выдающихся произведений, как правило, становится мощным стимулом в учебной деятельности, поскольку учащийся начинает осознавать, что все затраченные усилия в итоге приведут к возможности в оригинале понимать то, что говорят персонажи русской и мировой классики. Осознание этого может стать одним из элементов развития у учащегося внутренней мотивации в плане развития собственной общекультурной компетенции. Так, при изучении очень сложной темы «Будущее время глаголов

совершенного вида» можно предложить учащимся прослушать романс морских офицеров из рок-оперы А. Рыбникова «Юнона и Авось». Как правило, учащиеся очень быстро запоминают текст романса, который изобилует изучаемыми формами. Только в одном из четверостиший насчитывается четыре такие формы: «*Ты меня на рассвете разбудишь, проводишь небухая выйдешь. Ты меня никогда не увидишь, ты меня никогда не забудешь...*»

Ещё один психологический приём, который можно с успехом использовать на занятиях РКИ с целью сохранения и повышения мотивации, можно назвать **ретроградным**. Так, в ходе изучения сложной темы, особенно если учащиеся испытывают большие затруднения и делают много ошибок, целесообразно сделать небольшую паузу, предложить вернуться назад на несколько страниц учебника и еще раз выполнить те упражнения, которые совсем недавно вызывали трудности. Без сомнения, на этот раз учащиеся сделают эти задания без труда, а преподаватель сможет акцентировать их внимание на том, что любая грамматическая тема при серьезном и детальном изучении спустя определенное время будет казаться им нетрудной.

И, наконец, приём **сравнения**. Русский язык с его разветвленной системой падежных окончаний, видовой системой глаголов, обилием синонимов и многими другими лексико-грамматическими трудностями считается одним из самых сложных в мире. Однако разрядить обстановку нарастающей от занятия к занятию сложности могут помочь примеры, которые проиллюстрируют, что у каждого языка есть свои трудности. Так, например, если в современном русском языке всего лишь 6 падежей, то в табасаранском языке (язык народности, проживающей в Дагестане) их насчитывается более 44. Подобные сравнения вызывают у учащихся улыбку, повышают настроение и, тем самым, снимают эмоциональное напряжение.

Безусловно, преподавательская деятельность – это, в первую очередь, творческий процесс, который сопряжен со знанием большого количества методических приемов, способных сделать учебную деятельность интересной и увлекательной. Однако методика всегда должна поддерживаться знанием психологии учащихся. И это особенно относится к иностранцам, которые изучают русский язык в условиях погружения в абсолютно новую для них социально-культурную сферу жизни в другой стране и адаптации к ней. Психологический комфорт в группе, умение преподавателя РКИ вовремя почувствовать проблему и снять психологическое напряжение, способное вызвать снижение мотивации в изучении языка, – это залог успешной и плодотворной деятельности.

Литература

Айтпаева А.С. Методы мотивации и стимулирования в преподавании РКИ: их роль и возможности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow2/15230/133/3/3938/2014/> (дата обращения: 03.10.2021).

Азимов Э.Л. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков. – СПб., 1999. – 471 с.

Благоднарова М.А. Факторы внутренней мотивации к изучению иностранного языка в экономическом вузе // Языковые и профессиональные компетенции преподавателей и студентов в экономическом вузе. Материалы XVII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля, 2016. – С.4–10.

Лозанов Г.К. Суггестология. – София, Editura Sciifica, 1971.

Макеенкова Т.В., Сенченкова Е.В. Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному. Смоленский государственный медицинский институт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer> (дата обращения: 02.10.2021).

Ровба Е.А. Методы и приемы стимулирования мотивации на занятиях по РКИ УО «Гродненский государственный медицинский университет» Подготовительное отделение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/266967697.pdf> (дата обращения: 01.10.2021).

Шевелева А.И., Кобзева Л.В., Клымчук Е.А. Образовательные события как практика понимания и принятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/open/article12.html> (дата обращения: 01.10.2021).

Эльконин Б.Д. Идеи развития и антропологические практики // АРХЭ: культуротехнический альманах. Антрополитика / Под общ. ред. А. Попова, И. Проскуровской. – Томск, 2004.

Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Электронный ресурс]. – М., Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/Epr-001/Epr-001.htm#Титул> (дата обращения: 01.10.2021).

Н.А. Ионова
Е.В. Пиневиц
Э.В. Давыдова
О.Е. Соляник

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Россия)

**Начальное тестирование по русскому языку иностранных учащихся
в дистанционном формате как критерий распределения
по уровням обучения на подготовительном отделении**

*русский язык как иностранный, тестирование, дистанционный формат, уровень владения,
подготовительное отделение, лексические и грамматические задания*

Статья посвящена проблеме начального тестирования по русскому языку для иностранных учащихся. Авторами аргументируется обоснованность и необходимость данного вида обучения в рамках дистанционного формата. Приведены примеры тестовых заданий, направленных на определение уровня учащихся. Описан алгоритм проведения тестирования по грамматике.

Дистанционный формат обучения иностранных учащихся русскому языку играет особую роль в современном образовательном процессе. Он подразумевает различные этапы: предварительное тестирование для определения первоначального уровня, собственно учебный процесс, охватывающий все уровни владения языком, и, наконец, итоговый контроль знаний слушателей [Ускова 2017: 42–49]. В данной статье речь будет идти именно о тестировании иностранных учащихся.

Тестовые формы определения уровня знаний будущих слушателей подготовительного отделения играют важную роль в учебном процессе. Тесты позволяют объективно оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся, а также объективно оценить результаты проверки данного уровня.

Тестирование иностранных учащихся проводится в разных форматах – очном и дистанционном. В последнее время в связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией преподаватели и учащиеся вынуждены перейти исключительно на дистанционную форму. Проведение тестирования в онлайн-режиме проводится и в случаях, когда учащиеся по каким-либо причинам не могут присутствовать в аудиториях.

Для достижения более продуктивного обучения иностранных учащихся на момент поступления на подготовительное отделение необходимо разделить их на группы в зависимости от уровня владения русским языком. Условно выделяются три группы: А0 (нулевой уровень), А1 (элементарный уровень) и А2 (базовый уровень). В настоящий момент поступление учащихся на подготовительное отделение проходит в дистанционном формате, что приводит к невозможности осуществления личной беседы с каждым поступающим. В связи с этим коллективом кафедры МОП-1 МГТУ им. Н.Э. Баумана были разработаны распределительные тестовые задания.

Основной принцип данного теста – краткость и техническая простота выполнения. Вместе с тем мы постарались охватить все основные грамматические темы каждого уровня. Тест представляет собой 100 заданий по лексике и грамматике, так как этот аспект языка является основным при определении учащегося в ту или иную группу. Согласно трем уровням мы разделили его на три части.

Первая часть содержит 34 задания, для успешного выполнения которых нужны знания элементарного уровня (уровня А1). Это знания форм рода, числа и падежа имен существительных, указательных местоимений, рода и числа имен прилагательных, глаголов в форме настоящего, прошедшего и будущего времени, сложносочиненных предложений с союзами *а, и, тоже*, сложноподчиненных предложений с союзами *потому что, что, когда* и так далее. Кроме того, даются лексические задания на умение различать и использовать существительные, прилагательные и наречия: *французский / по-французски, лето / летний / летом* и др. Приведем примеры некоторых заданий первой части теста:

1. Сейчас уже ...	А. летом Б. лето В. летний Г. о лете
2. Ты хорошо знаешь...?	А. француз Б. французский язык В. француженка Г. по-французски
3. Я думаю, ... писатель живёт в Англии.	А. этот Б. эта В. это Г. эти
4. Дайте мне, пожалуйста, ... мороженое.	А. шоколадный Б. шоколадная В. шоколадное Г. шоколадные
5. Посмотри, вот русские	А. матрёшка Б. сувенир В. конфеты Г. мороженое
6. Игорь – мой друг. Он родился	А. Петербург Б. в Петербурге В. в Петербург Г. из Петербурга
7. Мне нравится ... , а ещё я люблю	А. картошка ... курица Б. картошку ... курица В. картошку ... курицу Г. картошка ... курицу
8. Завтра мы пойдём ... стадион.	А. в Б. из В. на Г. с
9. Мы с друзьями обычно ... в парке.	А. гуляете Б. гуляют В. гуляю Г. гуляем
10. В следующем году я ... в университете.	А. учусь Б. буду учиться В. учился Г. научусь
11. Извините, долго не было автобуса, ... я опоздал.	А. поэтому Б. потому что В. что Г. когда

Во второй части представлены 36 заданий, для успешного выполнения которых необходимы знания базового уровня (А2). Это знания форм падежа уже не только имен существительных, но и имен прилагательных, указательных и притяжательных местоимений, глаголов СВ и НСВ, глаголов движения без приставок (*идти/ходить, ехать/ездить*), сложноподчиненных предложений с придаточным определительным и союзным словом *который* в разных падежных формах, сложноподчиненных предложений с союзами *что/чтобы, если/если бы* и так далее. Также есть лексические задания, например, на различение паронимов: *младший/молодой, выучить/научить* и др. Ниже приведены некоторые задания второй части:

1. Она ... помочь мне перевести текст.	А. знает Б. может В. умеет Г. можно
2. Отец принёс большой торт	А. новый магазин Б. в новом магазине В. в новый магазин Г. из нового магазина
3. Скажи мне, пожалуйста, адрес	А. эта девушка Б. этой девушки В. эту девушку Г. у этой девушки
4. Студенты начинают заниматься	А. сентябрь Б. десятое сентября В. десятого сентября
5. Вчера он весь день ..., куда пойти в воскресенье.	А. решает Б. решил В. решил Г. решил
6. Я жду Вас уже час. Вы ... со мной или нет?	А. идёте Б. ходите
7. Я очень устала и не хочу никуда	А. идти Б. ходить
8. Я встретил девушку, ... раньше учился в одной группе.	А. которая Б. которую В. у которой Г. с которой
9. Друзья сказали мне, ... я посмотрел этот фильм.	А. что Б. чтобы
10. ... Саша возвращается в Екатеринбург?	А. Где Б. Куда В. У кого Г. Когда

Третья часть содержит 30 заданий, которые показывают уровень выше базового (А2+). Прежде всего это лексические задания на правильное употребление слов в конкретной ситуации. Например:

1. Андрей купил билеты на	А. театр Б. футбол В. зоопарк Г. цирк
2. Врач принимает ... №9.	А. в комнате Б. в зале В. в аудитории Г. в кабинете

В области грамматики это

1) более трудные падежные конструкции:

1. На площади стоит памятник	А. известного поэта Б. с известным поэтом В. об известном поэте Г. известному поэту
------------------------------------	--

2) формы выражения времени:

1. Саши прочитал роман	А. месяц Б. за месяц В. на месяц
2. Наташа попросила у подруги журнал	А. на два дня Б. за два дня В. два дня
3. Борис начал работать 22 апреля	А. две тысячи первого года Б. две тысячи первый год В. в две тысячи первом году

3) глаголы движения с приставками:

1. – Когда ты вернёшься из Парижа? – Через неделю	А. доеду Б. приеду В. уеду Г. перееду
--	---------------------------------------

4) глаголы движения в переносном значении:

1. Как быстро ... по небу облака!	А. плывут Б. плавают
-----------------------------------	----------------------

5) сложноподчиненные предложения с разными союзами:

1. Конечно, мы будем очень рады, ... вы придёте.	А. если бы Б. хотя В. чтобы Г. если
--	-------------------------------------

Каким образом происходит проверка и подсчет результатов? Учащиеся выполняют задания, начиная с первой части, далее переходя ко второй, потом к третьей. Каждый уровень (каждая часть теста) проверяется отдельно по следующим критериям:

Количество ошибок	Оценка
Элементарный	
уровень (34 задания)	
0 – 3	5
4 – 7	4
8 – 11	3
12 – ...	2
Базовый	
уровень (36 заданий)	
0 – 3	5
4 – 7	4
8 – 12	3
13 – ...	2
Базовый +	
уровень (30 заданий)	
0 – 3	5
4 – 6	4
7 – 10	3
11 – ...	2

Если учащийся в первой части сделал больше 11 ошибок, его определяют в группу уровня А0 (нулевого уровня). Если за первую часть он получил удовлетворительную оценку, а во второй сделал больше 12 ошибок, то, соответственно, его определяют в группу уровня А1 (элементарного уровня) и так далее. Следует отметить, что чаще всего поступающие на подготовительное отделение владеют русским языком на уровне А0 или А1.

В условиях дистанционного формата обучения тестирование проводится с помощью компьютерных технологий. Например, с помощью Skype. Тестируемым высылаются матрицы, на экраны выводятся поэтапно задания, учащиеся отмечают правильные варианты на своих матрицах. Строго регламентируется время выполнения каждого задания. По истечении времени выполнения учащиеся переводят ответы в формат PDF и высылают преподавателю.

Конечно же, исключительно письменные задания не дают стопроцентной гарантии точности определения уровня учащихся. Важным аспектом является личная беседа с каждым студентом, его умение слышать устную речь и реагировать на вопросы. А в условиях дистанционного формата «учебный материал (...)» рассчитан, как известно, скорее не на

личностное взаимодействие, а на передачу информации некоему «усредненному обучаемому» и адресуется ему как объекту информационного процесса» [Мараховская 2001: 10]. Но, к сожалению, в данной ситуации проводить такие беседы технически довольно сложно по причине проблем со связью с учащимися разных стран, отсутствия визуального контакта и так далее. В связи с этим в случае ошибочного определения уровня студента этот вопрос решается в рабочем порядке. Тем не менее в большинстве случаев данный способ первоначального тестирования учащихся с целью распределения их по группам разного уровня является простым в осуществлении и довольно эффективным и способствует продуктивному изучению русского языка учащимися с самого начала обучения на подготовительном отделении.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что начальное тестирование позволяет достаточно справедливо распределить учащихся по группам, выявив их реальный уровень владения русским языком. Несмотря на то, что в данный момент все участники учебного процесса вынуждены общаться посредством информационных технологий, результаты тестов, разработанных коллективом кафедры, демонстрируют объективную оценку знаний слушателей подготовительного отделения.

Литература

Капитонова Т.И., Баранова И.И., Мальцева М.Ф., Никитина Е.А., Никитина О.М., Филиппова Е.М. Тесты, тесты, тесты ... Элементарный, базовый, 1 серт. уровни. – СПб.: Златоуст, 2019. – 140 с.

Мараховская Н.В. Проблемы дистанционного обучения. Аспект психолого-познавательных барьеров: монография / Н.В. Мараховская, А.И. Пилипенко. – Брянск: Издательство БГТУ, 2001. – 127 с.

Ускова О.А., Ипполитова Л.В. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2017. – Вып. 5 (782). – С.42–49.

**Лексико-грамматическая реализация гендерной специфики
в русской и арабской речи**

гендер, гендерная специфика арабской речи, сравнительный анализ

В статье рассматриваются различные способы реализации гендерной специфики в русской и арабской речи, а также факторы, влияющие на выбор форм.

В последние годы возросла тенденция развития новых направлений исследования, которые опираются на антропоцентрический подход к изучению языковых явлений. Особое место в таких лингвистических направлениях занимают гендерные исследования. Их базовым понятием является гендер, который понимается как специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой. Гендер, таким образом, относится не просто к женщинам или мужчинам, а к отношениям между ними и к способу социального конструирования этих отношений, т.е. к тому, как общество «выстраивает» эти отношения, взаимодействие полов в социуме. Более углубленно гендерные исследования начали изучаться в XX веке различными как отечественными, так и зарубежными учеными: О.А. Воронина, Р. Лакофф, Д. Таннен, Ибн Аль-Анбари.

Рассмотрим основные гендерные исследования ученых.

Дебора Таннет в своей известной работе «Ты меня просто не понимаешь» выявила, что речевое поведение мужчин, как правило, нацелено на достижение и сохранение независимости и высокого статуса. От женщины общество ожидает уступчивости, бесконфликтности, эмоциональности. Эти различия ведут, согласно концепции Д. Таннен, к различиям в целях общения и в интерпретации высказываний. Одни и те же высказывания могут интерпретироваться с позиции статуса или с позиции поддержания взаимосвязи, солидарности и помощи. Произнося одни и те же фразы, мужчины и женщины могут руководствоваться разными мотивами и по-разному интерпретировать слова собеседника [Таннен 1996: 41].

Выдающийся лингвист О. Есперсен обращает внимание на то, что женщины употребляют иную, нежели мужчины, лексику, более склонны к эвфемизмам и менее к ругательствам [Есперсен 1998: 123].

Р. Лакофф отмечает следующие типично женские тактики речевого поведения: уступчивость, кооперативность, более редкое по сравнению с мужчинами употребление перформативов, высказывание утверждений в форме вопросов и т.д., которые не способствуют восприятию содержания сообщений, создавая впечатление неуверенности и некомпетентности [Лакофф 2001: 790].

Гендерные различия в речи представителей русской культуры, по данным исследователей.

Различия в отборе лексики, а также некоторые фонетические (орфоэпические) особенности в использовании слов отмечал проф. А.А. Алексеев еще для языка дам XVIII века [Алексеев 1984: 85].

Использование мужчинами и женщинами языковых единиц, которые позиционируют чувства, желания, внутреннее состояние говорящего происходит неодинаково [Воронина 2001: 25]. Приведем основные различия в речи мужчин и женщин, которые отмечаются исследователями, а также на основании проведенного нами лингвистического наблюдения. Эксперимент проводился с участием русских и иностранных студентов-арабов в количестве 100 человек в соотношении 50:50. Длительность данного наблюдения составила 60 дней, по 4 часа в день, в общем количестве 240 часов. Полученные результаты можно прокомментировать следующим образом:

Мужчины	Женщины
Употребление профессиональной терминологии (основная тема общения «работа»)	Употребление окружающей обиходной лексики
Употребление стилистически сниженных средств общения, стилистически сниженной, бранной лексики и инвективов; употребление сленговых слов и выражений, а также нелитературной и ненормативной лексики	Употребление стилистически повышенных средств общения, а также частое использование междометий (<i>ой, ах</i>), выражений с гиперболизированной выразительностью (<i>ужасно жалко, безумно неудобно, невероятно долго, нереально классно, превосходно отработано, невероятно сложно</i> и т. д.), разговорных конструкций: <i>'Да ладно', 'Ой, девчонки',</i> оценочных предложений: <i>'Какая прелесть!', 'Какая красота!'</i> .
В речи мужчины прослеживаются использование кличек, прозвищ и т. д.	Используют метафоры, сравнения и больше слов и выражений, описывающие чувства, эмоции, психофизическое состояние.
Намеренное огрубление речи	Употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов
Употребление абстрактных существительных	Употребление конкретных существительных
В процессе разговора больше используют существительные и прилагательные	В процессе разговора больше используют прилагательные
Чаще используют подчинительную связь, а не сочинительную	Чаще используют сочинительную связь
Использование нейтральной лексики при оценке предметов и явлений	Употребление эмоционально-экспрессивной лексики при оценке предметов и явлений
Употребление коротких предложений	Употребление длинных, информационно нагруженных предложений
Стремление управлять тематикой разговора	Намерены оставаться долгое время на выбранной тематике разговора
Чаще перебивают, более категоричны	Более терпеливы к собеседнику
Важен результат общения	Важен процесс общения
Ценят «скрытый социальный престиж»	Ориентированы на «открытый социальный престиж»
Менее выражена артикуляция	Более выражена артикуляция

Гендерные различия в речи представителей арабской культуры.

Установки и ценности в исламских странах привлекают большое внимание к исследованию гендерных различий, поскольку ситуация с правами женщин в этом регионе, и особенно в арабских странах, сложнее, чем в остальных регионах мира.

По словам известного арабского ученого Абу 'ль-Баракат аль-Анбари, арабский язык имеет два типа гендерных маркеров: мужской и женской [Абу 'ль-Баракат аль-Анбари 1913: 315–316].

Эти маркеры появляются в выборе форм глаголов, существительных, прилагательных, определителей и могут использоваться для обозначения грамматического согласия между этими различными категориями. Таким образом, прилагательные обычно согласуются с существительным, которое они изменяют в личности, числе и роде, например: معلمة (школьная учительница, ед. число, женский род, именительный падеж). Если речь идет об учителе мужского пола, то используется معلم.

Если говорить о форме множественного числа, то здесь вновь имеются различия между мужчинами и женщинами, например:

- معلمون (множ.число, мужской род)
- معلمات (множ.число, женский род)

учителя

Данные формы являются лакунарными для русского языка.

Дело в том, что на этом языке маркер женского рода содержит на один звук / букву больше, чем маркер мужского рода, интерпретируется как традиционными, так и современными грамматиками как доказательство того, что женский род исторически произошел от мужского [Алексеев 1974: 174].

Приведем некоторые факторы, влияющие на гендерные особенности среди представителей арабской культуры.

Мужчины	Женщины
Связаны с общественным пространством	Связаны с личным (домашним) пространством
Чтение Корана и молитв	Не имеют права выступать в общественных религиозных мероприятиях
Участие в устных выступлениях, обсуждении «серьезных» литературных произведений	Практически не принимают участия в массовых выступлениях
Компетентны в религиозном и литературном языкознании, в профессии, предоставляющей более широкие социальные возможности	Имеются сложности в получении образования и работы (самый большой уровень женской безработицы)
Яркая насыщенная, красноречивая речь с присутствием уровня повышенного тона	Речь более краткая и равномерная (проявление эмоционально повышенного тона считается неприемлемым)
Особенности в использовании грамматической формы языка (употребление слов мужского рода приемлемо и для женского рода)	Маркер женского рода имеет на одну букву больше (считается что женский род произошел от мужского)
Словесное проявление и выражение чувственных эмоций	Проявление и выражение чувственных эмоций после мужчины

Отметим, что у представителей арабской культуры в речи используются религиозные слова и выражения. Религия для арабов почетна и важна. В Коране нет определенного гендерного разделения в речи, но учитывается тот факт, что мужчины являются главными в семье. Очень важным фактором для араба является собственное достоинство и мнение общества, поэтому их речь может быть длинной с использованием эмоциональных выражений и специфического религиозного смысла [Daher 1987: 131].

На основании проанализированной информации, полученной из различных источников, в частности, как русских, так и зарубежных исследователей, а также полученных собственных данных лингвистического наблюдения сравним гендерные особенности в русской и арабской речи:

У представителей мужского пола:

- 1) Речь арабских представителей мужского пола более экспрессивна, эмоционально и красочна, у русских более монотонна и стилистически нейтральна;
- 2) Предложения арабофонов в отличие от русских наиболее информационно нагружены и длинные. Арабофоны любят вести длительные разговоры;
- 3) Арабы очень религиозны и зачастую участвуют в массовых религиозных мероприятиях.

У представителей женского пола:

- 1) Арабские женщины более покорны, речь спокойная и равномерная;
- 2) Не могут участвовать в качестве ведущего общественного мероприятия;
- 3) У женщины арабских стран предложения достаточно кратки и в некоторых случаях не несут большой стилистической и информационной нагрузки.

На основании проведенного анализа сделаем вывод, что важным и актуальным

вопросом остается изучения гендерных особенностей в речи представителей различных культур, т.к. даже одинаковое употребление одних и тех же фраз представителями мужского и женского пола, представителей неидентичных языковых культур может интерпретироваться по-разному, на основании своих собственных целей и мотивов и привести к недопониманию и даже конфликту.

Литература

Абу'ль-Баракат аль-Анбари. аль-Инсаф фи масаиль аль-хилаф байна ан-нахвиин аль-басрийин уа-аль-куфийин (справедливость в вопросах разногласий между басрийскими и куфийскими грамматистами). – Каир: Матба'а ас-са'ада, 1913. – 880 с.

Алексеев А.А. Язык светских дам и развитие языковой нормы в XVIII веке // Функциональные и социальные разновидности русского литературного языка XVIII века: сборник научных трудов. – Л.: Наука, 1984. – С.82–96.

Бакулев Г.П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции: учебное пособие – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 176 с.

Бухаева Р.В. Гендерный аспект речевых стереотипов общения бурят, 2014. – С.41–44.

Бухаева Р.В. Этнокультурные стереотипы речевого общения (на материале бурятского языка) / диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук, 2015. – 350 с.

Воронина О.А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О.А. Ворониной. – М.: МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. – 106 с.

Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: учебное пособие / Д.П. Гавра. – Ч.1. – СПб.: Роза мира, 2005. – 173 с.

Есперсен О. Язык: его суть, происхождение и развитие. – М.: Наука, 1998. – 460 с.

Лакофф Р. Язык и место женщины // Введение в гендерные исследования. Ч.II: Хрестоматия. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – С.784–798.

Таннен Д. Ты меня не понимаешь! – М.: ВЕЧЕ, ПЕРСЕЙ, АСТ, 1996. – 432 с.

Badran, Margot, Sadiqi, Fatima and Rashidi, Linda. (eds) Language and Gender in the Arab World / Special Issue Languages and Linguistics / International Journal of Linguistics, Volume 9, 2002. – 40 p.

Daher Nazih "Arabic Sociolinguistics: State of the Arts". – Al-Arabiyya 1987. – 125–159 p.

Ibn Al-Anbari Abu-Bakr Mohamed Ibn Qassem Kitab Al-Mudhakkar wa AlMuhannath (The Book of the Masculine and the Feminine) / Ascertained by Tariq Abd-Aoun Al-Janabi. – Baghdad: Ministry of Waqf (Religious Affairs), 1978. – 548 p.

Ibrahim Muhammad, "Standard and Prestige Language: A Problem in Arabic Sociolinguistics" // Anthropological linguistics 28. – 1986. – P.115–126.

**Проблемы межкультурной коммуникации:
иностранный студент в условиях цифровой среды**

межкультурная коммуникация, цифровая среда, РКИ, монофобия, фаббинг

В статье рассматриваются некоторые проблемы межкультурной коммуникации, возникающие на занятиях РКИ и связанные с обучением студентов в условиях цифровой среды. Анализируются причины коммуникативных сбоев. Описываются новые формы обучения говорению. Приводятся примеры коммуникативных заданий, направленных на формирование коммуникативных компетенций иностранных студентов.

Современный образовательный процесс, перешедший в связи с изменившейся социокультурной ситуацией в смешанный или дистанционный формат, потребовал серьёзной корректировки или даже изменения традиционных подходов к обучению РКИ, создание новых инструментов, а также моделей поведения участников образовательного процесса. Новый общественный вызов: пандемия + вынужденное дистанционное и мобильное обучение – не могли не вызвать ответные стратегии коммуникации. Переход к цифровой культуре неизбежен, и он несет с собой как неоспоримые плюсы в системе образования, так и угрозу замены новыми формами коммуникации.

Марианна Вульф, один из крупнейших современных ученых-психолингвистов, считает, что переход от письменной культуры к цифровой, а от «читающего мозга к цифровому» связан с трансформацией коммуникативной способности человека. «Последующие несколько десятилетий станут временем изменений способности людей общаться, по мере того как мозг задействует новые связи, которые по-иному и по-разному стимулируют интеллектуальное развитие» [Вульф 2020: 16]. Очевидно, что у человека читающего формируются определенные навыки установления причинно-следственных связей, навыки запоминания, навыки долговременной памяти. У человека, находящегося в цифровой среде, формируется клиповый тип сознания и фреймовый способ воспроизведения информации. В рамках данной статьи цифровая среда понимается как система получения и воспроизведения информации с помощью цифровых технологий.

Особенно актуальными становятся вопросы формирования коммуникативной компетенции и создания новых коммуникативных стратегий при обучении иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному (РКИ). Обучаясь в аудитории, студенты вступают в особые неформальные отношения благодаря коллективным формам деятельности. При онлайн-обучении студенты и преподаватели скорее пытаются имитировать формы коллективной деятельности, чем выстраивать диалог по предлагаемым цифровой средой правилам игры. Необходимо учитывать и тот факт, что иностранные граждане, обучающиеся на подготовительных отделениях российских вузов, не только хорошо осведомлены в существовании многочисленных онлайн курсов по РКИ, но и в значительно большей степени, чем их преподаватели, владеют возможностями, предоставляемыми гаджетами и девайсами. Веяние времени – монофобия – страх остаться без мобильного телефона или вдалеке от него. На начальном этапе обучения РКИ, когда полноценное общение на изучаемом языке еще невозможно или очень ограничено, телефон защищает, помогает, переносит в знакомую и уже привычную виртуальную реальность. Так возникает первая проблема, не позволяющая выстраивать реальное коммуникативное пространство, участниками которого могут стать преподаватель – студент или студент – студент. Вместо привычной коммуникативной связи цифровая среда предлагает новую: студент – телефон (= любой другой гаджет).

Встает закономерный вопрос: как обратить в плюс на занятиях РКИ мобильные устройства и как помочь обучающемуся «забыть» об их существовании при формировании навыков первичной коммуникации на русском языке?

При формировании коммуникативных навыков упор делается на устную коммуникацию – обучение говорению с последующим выходом в речь. Используя хорошо зарекомендовавшие себя принципы устного опережения и ситуативной подачи речевого материала, можно постепенно увеличивать количество коммуникативных задач, используя возможности цифровой среды.

В ситуации «обучение с нуля» при формировании коммуникативных навыков хорошо зарекомендовали себя приемы, пришедшие из классической риторики и связанные с задачами снятия эмоционального напряжения и создания комфортной атмосферы в аудитории или в ситуации онлайн-обучения. Вместо повторения и заучивания этикетных фраз приветствия можно с первого занятия практиковать форму коммуникативных ситуаций. При этом желательно сразу выводить студента на разговор в диалоге – так, как это и происходит в реальной жизни. В этом случае необходимо учитывать национальный состав аудитории. Традиционный вариант *Здравствуйте, меня зовут ...* близок и понятен, например, китайцам или слушателям из стран ближнего зарубежья. Он может быть введен на более поздних этапах обучения, поскольку эта этикетная формула приветствия выстраивает авторитарную модель учитель-ученик. Замена на более демократичный и простой вариант *Привет! Я Иван, а ты?* легче воспринимается иностранной аудиторией, в том числе и с точки зрения произношения. А легко произнесенная на новом языке фраза помогает сформировать коммуникативную модель сотрудничества. Для того чтобы перейти на следующий этап – знакомство по телефону, – необходимо ввести еще две фразы, которые позволят обозначить цель разговора и завершение разговора. Одновременно слушатели уже на первом занятии обмениваются контактами – номерами телефонов. Звонок другу – типичная речевая ситуация:

- *Привет, я Иван.*
- *Привет, я Степан.*
- *Как дела?*
- *Спасибо, хорошо.*
- *Пока.*
- *Пока!*

Предложенная речевая модель может обыгрываться в разных вариантах, но с обязательным присутствием мобильного устройства: звонок студента преподавателю, звонок преподавателя студенту, звонок студента студенту. Цель такого простого упражнения предельно ясна: необходимо создать событие «как порождение новых коммуникаций» [Калмыков 2007: 128]. Система массовых коммуникаций осуществляет производство собственных событий: музыка, реклама, новости, погода, время. Задача преподавателя заключается в том, чтобы побудить учащегося создать собственное событие, поскольку «система массовых коммуникаций уже не отражает действительность, а конструирует ее» [Калмыков 2007: 128], и главным условием коммуникации является структура информации, а не сама информация. Важным элементом создания собственного события является умение сделать комплимент собеседнику. На первых занятиях вводится ряд комплиментарных формул: *приятно познакомиться, рад встрече / рад твоему звонку, спасибо за занятие / спасибо за звонок* и т. п. Эти фразы по цепочке передаются от одного участника коммуникативного процесса другому с обязательным упоминанием имени.

Задав учащимся подобные структурные матрицы, можно расширять пространство коммуникации. Хорошо зарекомендовали себя задания, предлагающие иностранному учащемуся познакомиться с русским студентом, с соседом по общежитию, со студентом, обучающимся на старших курсах (возможны варианты), и сделать мини-видео состоявшегося диалога. Одновременно вводятся в речевой обиход скороговорки, имитирующие ситуацию знакомства, например *повар Павел – повар Петр*. Эту скороговорку можно произносить как в диалоге, так и в предполагаемой ситуации представления двух незнакомых людей друг другу кем-то третьим. При этом любой диалог предполагает спонтанное использование языка жестов и мимики, дополняющих коммуникативное событие.

Еще одна проблема, вызывающая коммуникативный сбой или даже не позволяющая сформироваться единому пространству общения на занятиях РКИ, связана с явлением фаббинг. Это новая модель поведения участников коммуникации, формирующая привычку реагировать на любой сигнал мобильного устройства и выказывающая пренебрежение собеседнику. Уже стала привычной картина: перед началом занятия или во время перерыва студенты физически находятся в аудитории, но ментально в виртуальной реальности. Как сориентировать на социальное взаимодействие? На помощь могут прийти коммуникативные задачи, связанные с выходом студента из аудитории и включением в учебную зону более широкого пространства – библиотека, столовая, деканат, киоск канцтоваров и т. п. Преподаватель просит студента во время перерыва сходить в деканат и узнать новую информацию; сходить в буфет и узнать, сколько стоит тот или иной продукт; сходить в библиотеку и попросить сделать копии тестов. Каждый раз задается речевая модель просьбы, включающая фразы начала и завершения разговора:

– *Здравствуйте! Дайте мне, пожалуйста ... / Сделайте мне, пожалуйста ... / Скажите, пожалуйста ...*

– *Спасибо, до свидания.*

Если студент находится на онлайн уроке, он может выполнить просьбу преподавателя найти информацию на сайте университета или подготовительного отделения университета, на сайте магазина или спортивного клуба и попытаться донести эту информацию до других участников коммуникации. Расширяя, обыгрывая и постепенно присваивая пространство возможной коммуникации, студенты начинают сами придумывать возможные задания:

– сходить в магазин и попросить незнакомого человека помочь определиться с товаром или ценой;

– при поездке в автобусе узнать, когда будет нужная остановка или где лучше выйти, чтобы добраться до нужного тебе места;

– в кафе подойти к занятому столику и узнать, можно ли присесть.

При выполнении такого рода заданий специально вводится правило: разговаривать без помощи телефона. Одновременно можно вводить в речь скороговорки, лексика которых наиболее частотна в предлагаемых обстоятельствах. В ситуации посещения магазина – *Булку, буханку, батон и баранку пекарь испёк спозаранку; Купила бабуся бусы Марусе; Фаина и Нина купили пианино; Расскажите про покупки! – Про какие про покупки? – Про покупки, по покупки, про покупочки свои.* Эти коммуникативные мини-тексты проговариваются в разном темпе, с разной интонацией и с разными интенциями.

Еще один возможный прием формирования коммуникативных навыков студентов-иностранцев на этапе довузовской подготовки предполагает формат общения с носителями русского языка. Можно практиковать приглашение в аудиторию «гостя» – любого нового для аудитории русскоговорящего человека, согласившегося выступить в этой роли. В обстановке «прерванного урока» студенту-иностранцу легче задать вопрос, ответить на вопрос, постараться без помощи телефона понять незнакомого человека. В отличие от запланированной встречи в Разговорном клубе, формат краткого неформального экспромт-общения позволяет иностранным слушателям быстрее расширить коммуникативный круг и впоследствии наладить общение вне аудиторной среды.

Переход к цифровой культуре предполагает поиск новых подходов к обучению языку. Совмещая привычный для студентов образовательный формат, можно шире использовать возможности цифровой среды, что позволит иностранным слушателям не только подготовиться к восприятию живой спонтанной речи, но и поможет им в более комфортных условиях начать общение на русском языке.

Литература

- Вульф М. Пруст и кальмар: Нейробиология чтения. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. – 384 с.
Калмыков А.А. Гипертекст мышления и коммуникативное пространство // Человек. – 2007. – №5. – С.122–129.

Изучение композитов на занятиях РКИ

компози́ты, класси́фикации, заимствовани́е

Рассматривается вопрос идентификации сложных слов на различных этапах обучения РКИ.

Сложные слова, или композиты, на современном этапе изучения не имеют единой устоявшейся дефиниции. Общим при традиционно существующих узком и широком подходах является двукомпонентный состав их структуры. Сегодня этот вид неологизмов активно пополняет самые разные тематические группы лексики: спортивную терминологию, сферу ресторанного бизнеса и кулинарии, искусства и культуры, банковское дело, компьютерные технологии, технические термины: *лякросс, антрме, су-шеф, гран-при, офф-шор, V-чил, шофруа*. Сложные слова изучаются с точки зрения этимологии, морфемного состава, тематической принадлежности [Носачёва 2019; Габдреева, Яхина 2018; Гурчиани 2009]. Однако не все учебники русского языка включают этот материал в свой состав (см. [Бузанова 2019]).

В практике обучения русскому языку как иностранному на начальном уровне композиты встречаются довольно редко и в основном в языке научного стиля или предметов специализации (например, *крекинг-процесс*). Однако филологи, изучающие теоретические вопросы языкознания, знакомятся с этим феноменом уже на подфаке в курсе лексики и словообразования.

Обозначим основные проблемы, на которые должен обратить преподаватель при изучении композитов:

1. Идентификация лексической единицы;
2. Отсутствие многих слов в современных словарях;
3. Типология композитов;
4. Гетерогенный характер состава;

В связи с неоднородностью этого пласта, следует провести классификацию по нескольким признакам. В качестве источников нами использован «Словарь композитов русского языка новейшего периода» (Н.В. Габдреева и М.Т. Гурчиани), который был одним из первых глоссариев, посвященный непосредственно сложным словам бинарной структуры [Словарь 2012]. Композиты представляют гетерогенный пласт слов, классифицирующийся по следующим параметрам:

- 1) по структуре или по типам составляющих компонентов,
- 2) по степени ассимиляции компонентов, входящих в состав композитов,
- 3) по способам и месту образования (этимология).

Рассмотрим классификации, которые помогут филологам не только понять данный феномен и его место в системе русского языка, но и закрепить некоторые темы из контактологии и словообразования.

1. Композиты имеют различную этимологию. Следует обратить внимание слушателей на тот факт, что в русском языке сложные слова могут быть образованы как при помощи морфологического способа образования из собственного или заимствованного «материала», так и семантического способа, то есть к рассматриваемой группе относятся такие неодинаковые по структуре слова, как *железнодорожный, паровоз, лесостепь, зарплата и др.* Композиты – явление относительно недавнее, в целом рассматриваемое учеными как аналитическое. В русском языке, судя по словарю, преобладают слова английского происхождения (*опен-эйр, он-лайн, овердрафт, бабл-гам, фронтмен, беби-дол, карго-план*), однако значительную часть составляют лексемы из французского (*о де шосс, от кутюр, прет а порте, арьергард, су-шеф, дежа вю, траверсе дю дезер, пти фур, фуа гра, африк нуар*), из немецкого (*цутцванг, гретхен фраге, бундестаг, грюнес гевельбе, камер-*

фрау), значительно меньше из других языков: японского (*Окинава-тэ*), норвежского (*пюр-пак*) и др.

2. Вторая классификация опирается на степень ассимиляции компонентного состава. Опираясь на типологию, предложенную авторами словаря, можно выделить три группы:

1) сложные слова, в которых оба компонента не ассимилированы, то есть слово полностью заимствовано из другого языка: *норд-стрим, скрин-шот, смарт-бай, бейбиситтер, прайм-синема, бэби бум, брейк-данс, ботл-парти, бестселлер, кавэ-гёрл, даблток, дабл-фейс, кам-бэк, кип смайлинг, квестин-тайм, калче шок, фьюче-шок, кавэ-стори, пост продакшн, прам-тайм, френч-пресс, экзит-пул, дрим-тим, лав стори, паблик релейшендз, гоу-ин, сит-ин, стич-ин, хард-кор, пресс-релиз, хетт-трик, имидж-трансфер*; в некоторых случаях происходит процесс потери внутренней формы, или деэтимологизация, вследствие чего композит идентифицируется как таковой только в результате этимологического анализа: *плацкарт, коктейль, дурилаг, плацдарм, журфикс* и пр.

2) сложные слова, в которых оба компонента ассимилированы и выступают в русском языке в качестве самостоятельных слов: *холдинг-центр, запчасть-люкс, визит-эффект, караоке-приставка, имидж-терапия, рэп-композиция, крем-комфорт, стандарт-резерв, древо-строй, чек-лист, ноль-диета, джин-тоник, стоп-кран, эконом-сеть, ритм-секция, климат-контроль*;

3) слова, в которых ассимилировался только один компонент: *участок-крю, бьюти-стиль, крэш-контроль, апарт-отель, хэви-метал, арт-директор, хит-парад, гудвил-тур, кар-сервис, миллионер фэ, шоу-рум, лакшен-продукт, роллерспорт, беби-бум, кейс-метод, таун хауз, тест-драйв* [Габдреева, Гурчиани 2012].

3. Третья классификация опирается на морфологический состав компонентов.

Так в качестве составляющих могут быть два самостоятельных слова (*диннер-театр, вау-эффект, бонус-трек*), префикс/предлог/артикл и основа (*де люкс, дисклеймер, он лайн, лаффет*), корни слов (*плацдарм*), имя собственное и корень (*Аксенов-фест, Левада-центр*), кентаврические формы (*GSM-телефон, SWOT-анализ, USB-модем, WTJ-нефть, Zip-молния*) и пр.

Немаловажным является сравнение способов образования новых слов в русском и родном для слушателей языке, поскольку композитообразование имеет неодинаковую частотность в разных системах, например, для немецкого это доминирующий способ образования новых слов.

Таким образом, знакомство с композитами на занятиях по русскому языку как иностранному у филологов включает в себя общие характеристики данного пласта слов и может найти сопоставление с тематическими группами, способами образования и типами композитов в родном для инофона языке.

Литература

Бузанова Т.В. Русский язык как иностранный. Лингвистика: учебное пособие для иностранных учащихся / Т.В. Бузанова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2019. – 68 с.

Габдреева Н.В., Яхина Р.Р. Композиты английского происхождения в современной русской автомобильной терминологии // Казанская наука. 2018.– № 9. – С.74–77.

Гурчиани М.Т. Композиты в русском языке новейшего периода: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2009. – 23 с.

Носачёва М.И. Субстантивные композиты в клинической терминологии: морфемика и словообразование (на материале русского, немецкого и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2019. – 22 с.

Словарь композитов русского языка новейшего периода / Н.В. Габдреева, М.Т. Гурчиани. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 275 с.

Клуб «Друзья русского языка» как средство развития межкультурной коммуникации

аудиторная и внеаудиторная работа, интеграция, адаптация

В статье обобщён опыт организации внеаудиторной работы иностранных студентов. Внеаудиторная работа рассматривается как важная часть учебного процесса. Её содержание тесно связано с учебным планом по грамматике русского языка. Представлена одна из форм внеаудиторной работы – Клуб «Друзья русского языка».

Перед преподавателями РКИ всегда стоит вопрос о способах и приёмах расширения и активизации на уроке и вне его познавательных возможностей иностранных студентов. Известно, что только комплексность учебной и внеаудиторной работы значительно повышает эффективность учебного процесса, активизирует резервные возможности студента, мобилизует скрытые психологические ресурсы, снимает волевое усилие при овладении языком, заменяя его элементами творчества.

Внеаудиторная работа по сравнению с аудиторной имеет свои особенности. Она факультативна для студента и не является жёстко запрограммированной. В отличие от аудиторной работы, где организатором выступает преподаватель, внеаудиторные мероприятия часто готовятся самими студентами, то есть создаются благоприятные условия для проявления их творческой активности и возможности самовыражения. Для подготовки студентов к возможному межкультурному общению в процессе обучения необходимо научиться самим и научить студентов объяснять, истолковывать, переводить на более понятный язык культурологические смыслы, номинативные единицы языка, а не только семантизировать их.

Одной из форм внеаудиторной работы с иностранными студентами является Клуб «Друзья русского языка», которым я руковожу уже много лет с большим желанием. Здесь создаётся речевая среда, максимально приближенная к реальности, в непринуждённой обстановке активизируется накопленная лексика, которая систематически обогащается за счёт общности определённых понятий и слов.

Работа клуба определяется его целями и задачами и координируется с Учебными планами по грамматике русского языка как иностранного. Элементарный, базовый и первый сертификационный уровни [Шустикова 2013: 81]. Клуб «Друзья русского языка» начинает свои заседания уже на девятой неделе. Для иностранных студентов участие в работе Клуба – это активный выход в коммуникацию, в многообразие форм общения в той или иной ситуации, создание сценических образов с помощью языка, который не является родным, имитация его речевых особенностей.

Известно, что внеаудиторная работа по русскому языку является эффективным средством расширения и углубления знаний, умений и навыков, приобретённых студентами на занятиях, поэтому работе в Клубе как средству эффективного введения и отработки речевых материалов, коммуникативных упражнений с грамматической направленностью, расширения и систематизации лингвострановедческих и страноведческих знаний уделяется большое значение.

Разнообразные виды работы стимулируют речевую активность студентов, быстрее обогащают их лексический запас, способствуют развитию интереса к русскому языку, расширению социокультурных знаний. Во время проведения очередного заседания Клуба создаётся атмосфера идеального общения преподавателей и студентов. Направляющая и контролирующая функция преподавателя приобретает скрытый характер, поскольку преподаватель и студент становятся равноправными партнёрами в проведении того или иного мероприятия, а самостоятельное общение на русском языке вне урока обеспечивает устойчивую мотивацию, сохраняет и развивает заинтересованность студентов в овладении учебным материалом.

Одной из важнейших особенностей такой работы является возможность использования языковой среды, непосредственного общения студентов с носителями русского языка. В заседаниях Клуба принимают участие преподаватели, выпускники подготовительного факультета, студенты старших курсов, российские студенты. Они рассказывают, как учатся, как проводят свободное время, как изучали русский язык, как сдавали первые экзамены, дают советы. Большой интерес вызывает у студентов подготовка заседаний Клуба на тему «Мой день рождения»; «Проводы зимы – Русская масленица», с русским самоваром, с блинами, бубликами, пирогами, которые готовят студенты сами по русским рецептам, с музыкально – литературной композицией; «Русские посиделки», где студенты знакомятся с русскими традициями и рассказывают о своих национальных традициях и другие мероприятия.

У каждого члена Клуба имеется записная книжка, куда он записывает новые слова, тексты песен, стихов и др. На учебных занятиях студенты уже получают необходимую лингвострановедческую информацию, потом эта информация пополняется на экскурсиях, а в Клубе «Друзья русского языка» эта информация расширяется, дополняется. Здесь же студенты смотрят фильмы, предусмотренные учебным планом, слушают музыку и знакомятся с художественными репродукциями. При отборе произведений живописи учитывается стартовый уровень культурологических знаний, учебно-методической целесообразности. Обращается внимание на доступность материалов в языковом отношении, на простоту стиля изложения, на минимизацию терминологической лексики и ценность отобранных произведений в ряду других.

Здесь же организуются конкурсы, мини-олимпиады, коллективные просмотры фильмов с дальнейшим обсуждением и пересказом. Иностранные студенты рассказывают о своих странах, о своей культуре, о традициях и обычаях, делятся секретами национальной кухни, не секрет, что многие совершенно не могут готовить, а здесь в кругу друзей они многому могут научиться. Студенты демонстрируют национальную одежду, предметы народного творчества, обмениваются сувенирами, исполняют свои народные песни и танцы, отмечают дни рождения. Традиционными стали встречи друзей русского языка у самовара. Каждый участник знает программу заседаний клуба. Развешиваются тексты стихов и песен, которые будут звучать на вечере. Тексты романсов, песен, стихов снабжены лингвострановедческим комментарием, переводом. Это помогает студентам расширить свой лексический запас, знакомит их с новыми интересными сведениями о культуре русского народа, его традициях, историей, бытом.

Студенты сами готовят реквизит, костюмы, презентации, иллюстративный материал к занимательной грамматике, проводятся конкурсы на лучший рисунок. Каждому такому мероприятию предшествует большая подготовительная работа. Обязательным условием проведения заседаний является серьёзная речевая и организационная подготовка, чёткое проведение и обязательное последующее обсуждение. Во время подготовки и проведения очередного заседания преподаватель выступает в роли партнёра студентов, координируя и направляя их деятельность, предоставляя им наиболее полную самостоятельность. Сценарий заседания готовит преподаватель, но в процессе подготовки обсуждает его с участниками вечера, выслушивает их замечания, пожелания. Ведь хорошо известно, что мотивация создаётся совместными усилиями преподавателя и студента. На конкурсной основе выбираются ведущие, распределяются роли остальных участников. После соответствующей подготовки студенты оказываются в состоянии не только самостоятельно прочитать и понять содержание стихотворения, отрывка из рассказа, но и раскрыть особенности его построения, языка его персонажей, охарактеризовать используемые писателем выразительные средства и затем прочитать это произведение наизусть с особой теплотой и выразительностью или сыграть роль персонажа из сказки или пьесы. В ходе дискуссий, бесед, подготовки совместных мероприятий студенты могут в жизненной ситуации использовать полученные знания. Сам процесс общения, ощущения достаточной для акта коммуникации языковой и речевой компетенции служит лучшим средством формирования и поддержки устойчивой

мотивации, создаёт высокий эмоциональный и творческий потенциал активного изучения русского языка и культуры.

Каждое внеаудиторное мероприятие включает в себя четыре этапа: подготовительный, организационный, этап проведения и завершающий. Безусловно, трудно оценить всю ту колоссальную работу, которая необходима для проведения каждого заседания и её значение в обучении иностранных студентов. Но без энтузиазма и любви к русскому языку, к студентам это сделать невозможно.

Следует отметить, что большинство видов внеаудиторной работы являются непривычными для многих иностранных студентов и принимаются вначале с трудом. Об этом нужно постоянно помнить при организации всех видов внеаудиторной работы. Требуется кропотливая психологическая подготовка студентов, разъяснение учебных целей, полезности такого рода работы. Особенно это важно для тех студентов, чьи этнопсихологические особенности не позволяют «опускаться» до уровня развлечений и игр, не соответствующих, по их понятиям, их возрасту (среди наших студентов есть и такие, которым за 30). Участие в работе клуба сплачивает студентов в интернациональный коллектив. В ходе совместной деятельности улучшаются межличностные отношения, сглаживаются противоречия между студентами, что способствует повышению речевой активности студентов.

Важная задача работы клуба «Друзья русского языка» – развитие речевых навыков и умений. Эта задача носит учебный характер и гармонично сочетается с целями аудиторных занятий, с учебными планами. Однако реализация этой задачи имеет ряд особенностей и преимуществ по сравнению с условиями проведения урока. Во-первых, нужно отметить, что достижению учебных целей способствует непринуждённая праздничная атмосфера, которой неизменно отмечены все встречи в Клубе. Эта атмосфера создаётся за счёт целого ряда факторов: аудитория украшена и оформлена соответственно теме данной встречи, свободная обстановка встречи действует благоприятно, а знакомство с новым речевым материалом, новыми людьми, с произведениями музыкального, поэтического и живописного искусства создаёт приподнятый эмоциональный настрой. Очень важно, что члены клуба русского языка приходят на встречу нарядные, руководимые интересом, вступают в коммуникацию только по желанию, при этом не боятся допустить ошибки. Это повышает творческую активность студентов, вселяет в них уверенность в своих силах. Часто студенты, чувствуя себя на уроках напряженно, в работе Клуба становятся активными [Кулакова 2015: 288].

Для проведения каждого заседания клуба русского языка нужно подумать о призах, сувенирах для поощрения самых активных студентов и гостей. После проведения различных викторин, розыгрыша лотерей следует фотография на память со всеми гостями и участниками вечера. Фотографии используются для оформления фотоальбома, кафедральной газеты «Друзья русского языка». После проведения заседания студентам предлагаются разные формы обсуждения: устный обмен мнениями, написание рецензии на спектакль или выставку, написание заметки в стенгазету, написать домашнее сочинение, провести дискуссию. Несомненно, обсуждаются как положительные, так и неудачные моменты, на которые нужно обратить внимание при подготовке к следующему мероприятию. Работа Клуба всегда освещается в университетской газете «Дружба», кроме того члены клуба под руководством преподавателя выпускают фотогазету. Для успешного усвоения русского языка и понимания русской культуры, интеграции иностранных студентов в жизнь современного мегаполиса оказывается недостаточно только аудиторного времени. Социокультурной адаптации студентов-иностранцев помогает организация планомерной и целенаправленной внеаудиторной работы, которая представляет собой важную составную часть всего учебно-воспитательного процесса и подчинена общим целям образования и воспитания студентов. Информированность иностранца о новой стране проживания служит залогом толерантного отношения к нему её жителей. Поэтому преподаватель РКИ должен постоянно расширять информационное поле студентов [Шустикова 2018: 203].

Формирование общей культуры во всех её проявлениях определяется не только учебным процессом, но и всем общекультурным фоном общения студентов во внеурочное время. Комплексное использование разных форм работы позволяет, приобщая студентов к общечеловеческим ценностям, повысить этический, эстетический и нравственный уровень будущих специалистов.

Таким образом, работа клуба «Друзья русского языка» представляет собой методически продуманное внеаудиторное занятие, организованное с учётом занимательности и привлекательности. Оно ориентировано на разный уровень владения языком учащихся и обязательным условием является нахождение общности культур представителей разных стран. Большой интерес вызывают у студентов совместная подготовка заседаний Клуба на темы: «Хорошо учиться – всегда пригодится», «Давайте, познакомимся», «Русские посиделки», «У нас в гостях человек интересной профессии», «Главное слово в твоей жизни» (День матери), «Новый год настаёт», «День студентов – Татьянин день», «Любви все возрасты покорны – День Валентина», «Русская масленица – проводы зимы», «Мамин праздник – день 8 марта», «Студенты тоже шутят – первое апреля», «Русский язык шагает по планете», «День космонавтики», «Праздник со слезами на глазах – День Победы», Солнце нашей поэзии – Наш Пушкин» и другие, где студенты знакомятся с русскими традициями и рассказывают о своих национальных традициях и праздниках [Кулакова 2014: 517]. Завершающим этапом работы клуба «Друзья русского языка» является студенческая конференция «В мире языка», на которой студенты выступают с небольшими докладами.

Литература

Кулакова В.А. Внеаудиторная работа как средство развития межкультурной коммуникации // Теоретико-практическое изучение русского языка и его сопоставительно-типологическое описание; материалы XI Международного симпозиума МАПРЯЛ – 2014 (Болгария, Великотырновский университет им. Святых Кирилла и Мефодия, кафедра русистики, 3-6 апреля 2014). – СПб.: МАПРЯЛ, 2014. – 592 с.

Кулакова В.А. Клуб друзей русского языка как средство межкультурной коммуникации // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации: материалы юбилейной международной научно-практической конференции «60 лет со дня основания первого в России подготовительного факультета (МГУ, 7 ноября 2015 г.) в 2 т. – Т. 2. – М.: Перо, 2015. – С.288–291.

Шустикова Т.В., Кулакова В.А. Интеграция иностранных студентов в жизнь современного мегаполиса (внеаудиторная работа на предвузовском этапе обучения) // Русско-славянский диалог: язык, литература, культура: материалы Международной научной конференции (Москва, 8-9 ноября 2017 г.). – М.: Изд-во МГУ, 2018. – С.202–207.

Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Гордиенко И.В., Семар В.Ю. Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного. Элементарный, базовый и первый сертификационный уровни / под редакцией Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. – 7-е изд., испр. и доп. – М.: РУДН, 2013.

Инфинитивные конструкции в языке учебной литературы по гуманитарным дисциплинам

инфинитив, инфинитивная конструкция, практическая грамматика, научный стиль речи, профессиональная коммуникация, гуманитарные науки, корпусная лингвистика

В работе приведены данные о частотных инфинитивных конструкциях в учебных пособиях по гуманитарным дисциплинам вузовского цикла. Инфинитивные обороты обобщены по морфологическим, семантическим и стилистическим признакам и ранжированы по частоте. Полученные результаты могут представлять интерес для преподавателей курсов по реферированию текста на русском языке, научному стилю речи, профессиональной коммуникации.

В последнее десятилетие лингводидактические исследования научной и учебной литературы проводятся с применением количественных методов и инструментов корпусной лингвистики. Часто задачей таких исследований является создание лексических и терминологических минимумов на основе частотности языковых единиц. В то же время для разработки курсов профессиональной коммуникации представляется важным создание не только специализированных словарей, но и грамматик, поскольку частотность грамматических форм и структур в профессиональных текстах отличается от таковой в языке повседневного общения. В настоящей работе приводятся данные о частотных инфинитивных конструкциях в учебной литературе по гуманитарным дисциплинам вузовского цикла.

Ввиду высокой сложности тексты вузовских пособий не могут быть использованы на занятиях по РКИ без специальной адаптации. Однако их можно исследовать с квантитативной точки зрения. Сведения о частоте языковых единиц в них могут послужить полезным ориентиром для преподавателя или методиста, составляющего программу обучения для студентов конкретной специальности.

Источником данных нашего исследования стали учебно-методические материалы, размещённые на Интернет-ресурсах научной библиотеки им. Н.И. Лобачевского (<https://kpfu.ru/library>) и Казанского федерального университета (<https://kpfu.ru>). Выбор этих ресурсов был обусловлен следующими соображениями.

1) Близость к реальному речевому употреблению: в университетской педагогической практике пособие, разработанное преподавателем, зачастую становится основным средством обучения по курсу, в то время как учебникам и электронным ресурсам отводится роль второстепенных источников информации.

2) Открытость ресурса: материалы доступны для скачивания в формате PDF с машиночитаемым текстом, что существенно облегчает их автоматизированный анализ. Для исследования отбирались материалы, соответствовавшие следующим критериями:

- пособие адресовано непосредственно учащимся; методические разработки, учебные программы и планы не рассматривались;
- основным содержанием пособия был теоретический материал; пособия, содержавшие только вопросы семинарских занятий, темы рефератов и библиографию, а также обширные цитаты сторонних текстов (законов, нормативных актов, исторических документов и т. п.) и тексты на иностранных языках, не были включены в выборку;
- пособия по основным дисциплинам мы предпочитали материалам для спецкурсов;
- пособия относились к различным учебным дисциплинам: при наличии нескольких пособий по предмету мы выбирали одно, руководствуясь либо его новизной, либо шириной проблематики.
- пособия были опубликованы не ранее 2010 года.

К моменту написания данной работы были исследованы тексты по ряду гуманитарных направлений: юриспруденции, филологии, журналистике, политологии и международным отношениям, психологии и педагогике. Выборка, сформированная для анализа инфинитивных конструкций, представлена в таблице 1.

Исследованная выборка текстов

Тематика	Документов	Словоупотреблений	Годы публикации
Журналистика	9	159 212	2010 – 2020
Юриспруденция	15	308 298	2013 – 2015
Филология	14	300 331	2011 – 2017
Политология и международные отношения	11	312 109	2012 – 2019
Психология и педагогика	11	303 062	2013 – 2018
Всего:	60	1 383 012	2010 – 2020

Для автоматизированного анализа отобранные документы были очищены от нерелевантной информации: удалены библиографические и типографские данные, формулы и изображения. Содержание таблиц в виде блоков связного текста по возможности сохранялось, однако таблицы сложной структуры и данные, теряющие смысл вне табличного представления, исключались. Символы дефиса и переноса различались с помощью программного скрипта, проверяющего соответствующие словоформы по машиночитаемому грамматическому словарю. Результаты обработки корректировались вручную.

Морфологическая разметка осуществлялась анализатором TreeTagger [Schmid 1994], параметризованным с помощью модели С. Шарова [Russian 2012]. Помимо данного анализатора рассматривались приложение Mystem компании «Яндекс» и разработанная М. Коробовым библиотека rmorphu2 для языка программирования Python [Korobov 2015], но эти средства показали худшие результаты на тестовых данных по сравнению с TreeTagger и использовались только как вспомогательные инструменты.

В качестве корпус-менеджера была выбрана система IMS Open Corpus Workbench с интерфейсом CQP-Web (версия CQPwebInABox-2015-11-19) [Hardie 2012]. Известная особенность данной системы – неразличение языковых и неязыковых токенов (пунктуации, скобок, маркеров списка и т. п.) – была учтена. Неязыковые токены помечались специальным тегом в служебных слоях разметки и отбрасывались при измерении частоты. Таким образом, данные по объёму корпуса и относительной частоте приводятся здесь по числу именно лексических токенов. В то же время графически непрерывные текстоформы: сокращения вида *т.п.*, *т.д.*, *т.к.*, *т.е.*, *т.о.*, инициалы и аббревиатуры (*ФЗ*, *РФ*, *США*, *СМИ* и др.), – квалифицировались как единые слова. Многокомпонентные единицы (прерывистые и аналитически формы) разбирались как разные слова: нам были неизвестны эффективные средства их автоматического обнаружения и разметки.

В подготовленном корпусе текстов инфинитивы составляли заметную долю – 22,2% всех употреблений глагольных словоформ (исключая причастия, которые трактуются нами как самостоятельные части речи). Мы сосредоточились на конструкциях с зависимым инфинитивами, и, следуя классификации «Русской корпусной грамматики» [Русская 2018], разделили их на предикативно-, глагольно-, субстантивно- и адъективно-инфинитивные обороты. Союзно-инфинитивные конструкции, вводимые словами *чтобы* и *если*, не рассматривались. В первую очередь мы стремились оценить частотность слов, управляющих инфинитивами, а не частотность самих инфинитивов, поэтому случаи вида *можно и нужно сделать* подсчитывались как две различные конструкции, а случаи вида *можно выделить и описать* как одна. Для анализа были оставлены конструкции с абсолютной частотой ≥ 100 . Данные о частоте приводятся ниже в таблицах 2–5. Примеры употреблений вынужденно даются без ссылки на страницу пособия, т. к. понятие страницы технически неприменимо к данным такого формата.

Представленные здесь данные можно считать лишь предварительными ввиду сложностей, сопряжённых с подготовкой репрезентативной и сбалансированной выборки. По-видимому, она не может формироваться надёжным образом без участия специалистов соответствующих областей. Тем не менее охват пяти тематических категорий с учётом дисперсии (даже в примитивном в настоящий момент виде) позволяет сделать несколько замечаний о распространённых инфинитивных оборотах в учебной литературе.

Пояснения к таблицам 2–5: *отн.* – относительная частота (на 100 000 словоупотреблений), *абс.* – абсолютная частота, *док.* – документная частота (число документов, содержащих хотя бы одно вхождение конструкции).

Таблица 2

Частотность предикативов / наречий, вводящих инфинитивный оборот

Предикатив	Журналистика		Юриспруденция		Филология		Политология		Психология		Док. из 60
	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	
<i>можно</i>	189,68	302	68,76	212	72,92	219	97,08	303	130,34	395	60
<i>необходимо</i>	69,72	111	24,65	76	33,30	100	28,20	88	55,76	169	57
<i>надо</i>	34,55	55	2,59	8	12,32	37	19,86	62	31,68	96	41
<i>нельзя (не)</i>	16,96	27	11,68	36	16,98	51	12,18	38	15,18	46	44
<i>нужно</i>	27,01	43	4,54	14	12,65	38	4,81	15	16,17	49	41
<i>важно</i>	25,75	41	0,65	2	4,00	12	6,73	21	29,37	89	30
<i>вправе</i>	0,63	1	51,25	158	0,33	1	0,96	3	3,30	10	19

Множество частотных предикативов, управляющих инфинитивным оборотом, в целом соответствует набору лексем, известным учащимся из основного курса русского языка. Обращает на себя внимание высокая частотность слова *необходимо*, и частотное, но «узкоспециализированное» слово *вправе*. Конструкции с *вправе* зафиксированы в 13 из 15 исследованных пособий по юриспруденции, в соответствующем списке частотности они занимают высокое положение (следуя сразу за универсальным *можно*+*инфинитив*).

1	<i>Президент РФ вправе отменять</i> правовые акты Правительства РФ.	[Гадьяльшина, Адамова 2014]
2	Подобный запрос <i>вправе направить</i> любое шенгенское государство <...>	[Абдуллин, Шайхутдинова 2014]
3	Новый должник <i>вправе выдвигать</i> против требования кредитора возражения <...>	[Куфёлкина и др. 2014]
4	<i>Вправе ли депутат законодательного органа республики направить</i> запрос в суд?	[Фарукшин, Гарипов 2014]
5	<...> Банк России <i>не вправе предоставлять</i> кредиты Правительству РФ в прямой или косвенной форме <...>	[Хусаинов 2014]

Конструкции с *вправе* практически не встречаются за пределами юридической тематики. Знакомство с ними будет, очевидно, актуальным для учащихся юридического профиля. Наиболее частотные конструкции с *можно* и менее распространённые с *принято* мы прокомментируем ниже.

Таблица 3

Частотность глаголов, вводящих инфинитивный оборот

Глагол	Журналистика		Юриспруденция		Филология		Политология		Психология		Док. из 60
	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	
<i>мочь</i>	294,58	469	418,43	1290	210,43	632	289,00	902	370,55	1123	60
<i>следует</i>	39,57	63	62,60	193	44,95	135	50,62	158	47,19	143	58
<i>стать</i>	49,62	79	13,95	43	23,64	71	61,20	191	27,06	82	48
<i>позволять</i>	47,11	75	17,52	54	17,65	53	28,52	89	62,69	190	56
<i>пытаться</i>	16,33	26	2,59	8	19,64	59	25,95	81	22,44	68	40
<i>начинать</i>	19,47	31	4,87	15	17,65	53	12,50	39	33,00	100	45
<i>стремиться</i>	23,87	38	2,92	9	26,64	80	19,86	62	14,85	45	41
<i>хотеть</i>	24,50	39	3,24	10	13,98	42	9,29	29	33,66	102	34
<i>помогать</i>	23,87	38	0,97	3	5,33	16	6,41	20	35,64	108	36
<i>начать</i>	23,87	38	2,27	7	17,65	53	19,22	60	7,59	23	35
<i>смочь</i>	25,75	41	3,89	12	3,00	9	18,58	58	11,55	35	29
<i>продолжать</i>	10,68	17	8,43	26	9,32	28	16,34	51	10,23	31	41
<i>помочь</i>	13,19	21	0,32	1	4,00	12	3,84	12	32,34	98	25
<i>позволить</i>	20,73	33	4,22	13	5,99	18	12,18	38	12,54	38	37
<i>сто́ит</i>	27,64	44	4,54	14	3,66	11	4,81	15	5,28	16	27

Модальные (*мочь, смочь, хотеть*) и фазовые (*начинать, начать, продолжать, стать*) глаголы изучаются в основном курсе РКИ, и мы не будем на них останавливаться. Среди прочих глагольных контролеров инфинитива особый интерес вызывают словоформы *следует* и *позволяет*. Неизменяемая словоформа *следует* функционально близка предикативам *нужно, надо, необходимо* и успешно конкурирует с ними, превосходя их в ряде текстов по частоте.

Наиболее заметны две функциональные зоны этой словоформы. Во-первых, это инструкции и рекомендации для учащихся (обычно в практически ориентированных пособиях):

6	При изучении рекомендованной литературы следует делать конспект.	[Галиуллин, Кадыров 2019]
7	Уже во время встречи следует думать , как ваше интервью будет выглядеть на бумаге или в эфире.	[Баканов 2015]
8	В начале консультирования следует избегать вопросов, на которые возможен однозначный ответ <...>	[Латыпова 2018]
9	Каждое из анализируемых произведений следует воспринимать в контексте творчества писателя	[Прохорова и др. 2014]
10	Интересы не следует смешивать с целями <...>.	[Краснов 2014]
11	Какие требования следует соблюдать при выставлении оценок?	[Закирова и др. 2018]

Во-вторых, специальные конструкции, вводящие в текст авторский комментарий к основному содержанию (*следует сказать / отметить / понимать / учитывать / подчеркнуть, что ...*), которые могут изучаться на занятиях по реферированию или развитию письменных речевых навыков.

Конструкции со *следует* встречались в пособиях по всем указанным направлениям с сопоставимой частотой (39,57–62,6), чаще всего в текстах по юриспруденции, реже – по журналистике. Отчасти сниженную частоту оборота *следует+инфинитив* в тематической категории «Журналистика» можно объяснить конкуренцией с оборотом *стоит+инфинитив* (*стоит отметить, что / помнить, что / считать* и т. п.), заметно более распространённым в журналистике, чем в текстах по другим дисциплинам.

Конструкции с *позволяет* в наиболее развёрнутой форме могут быть представлены формулой [что] **позволяет** [кому] [что делать | сделать] с необязательным членом в дательном падеже. Проиллюстрируем их примерами.

12	Функциональный подход позволяет выявить своеобразие журналистики <...>	[Даутова 2018]
13	Состав преступления позволяет ограничить одно преступное деяние от другого.	[Мулюков 2014]
14	Путешествие героев позволяет Ильфу и Петрову создать широкую сатирическую панораму нового мира.	[Прохорова и др. 2014]
15	Таблица 4 позволяет увидеть , что население Японии, ЕС и РФ, будет иметь наибольшую долю лиц старше 65 лет.	[Сакаев 2019]
16	Выделение субсистем позволяет четко обозначить структуру семьи.	[Биктагирова, Муртазина 2015]
17	Индивидуальный опрос учащегося позволяет учителю получить более полные и точные данные <...>	[Закирова и др. 2018]

Обороты с *позволяет* заслуживают, на наш взгляд, методического внимания ввиду того, что не имеют точного эквивалента в лексике основного курса русского языка. Это отличает их от целого ряда других конструкций, которые могут вводиться через синонимичные обороты с уже известными управляющими словами (*он способен ~ он может; он обязан ~ он должен* и т. п., см. табл. 6 ниже). Глагол *разрешать*, очевидно, не уместен здесь в качестве эквивалента ни по семантике (возможность ≠ разрешение), ни по сочетаемости: *разрешать* сочетается с одушевлённым субъектом (*начальник разрешает*) и только в случае метонимического переноса с неодушевлённым (*закон, совет, государство разрешает*). *Позволять* в рамках нашей выборки, напротив, почти всегда связан с

неодушевлённым или абстрактным субъектом (*подход, способ, метод, модель, инструмент, изучение, метафора, работа позволяет*). Возможные пути семантизации оборота – через иноязычный эквивалент или перифразу – мы оставим без комментария, не имея на данный момент методического опыта его введения.

Таблица 4

Частотность прилагательных, вводящих инфинитивный оборот

Прилаг.	Журналистика		Юриспруденция		Филология		Политология		Психология		Док. из 60
	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	
<i>должен / долженый</i>	197,85	315	126,83	391	44,95	135	105,09	328	172,57	523	59
<i>способен / способный</i>	16,96	27	6,76	27	18,31	55	35,24	110	34,98	106	51
<i>обязан</i>	3,77	6	20,43	63	0,67	2	7,37	23	3,96	12	30

Таблица 5

Частотность существительных, вводящих инфинитивный оборот

Существ.	Журналистика		Юриспруденция		Филология		Политология		Психология		Док. из 60
	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	
<i>возможность</i>	45,22	72	21,08	65	17,31	52	26,27	82	38,61	117	53
<i>способность</i>	12,56	20	9,41	29	13,32	40	11,85	37	40,59	123	45
<i>умение</i>	25,75	41	0,00	0	5,99	18	4,17	13	47,19	143	31
<i>стремление</i>	15,07	24	4,54	14	18,31	55	13,78	43	21,12	64	38
<i>попытка</i>	10,68	17	3,24	10	13,65	41	17,94	56	13,53	41	40
<i>желание</i>	11,31	18	4,54	14	7,33	22	6,09	19	25,08	76	34

Имена существительные, вводящие инфинитивные обороты, по нашему мнению, следует описывать в исследованиях, посвящённых лексике конкретных специальностей, поскольку они зачастую оказываются компонентами более крупных конструкций, специфичных для языка отдельных дисциплин. Ограничимся примером наиболее частотного и распространённого в пособиях всех тематических категорий существительного *возможность* в конструкциях *иметь / получать / предоставлять / давать / появляется возможность* [что делать / сделать].

18	Таким образом, учитель имеет возможность индивидуально работать с каждым ребенком.	[Хайруллин 2013]
19	⟨...⟩ интернет-радиостанции получат возможность купить лицензии на вещание в FM-диапазоне.	[Арсентьева 2016]
20	Письменная речь дает возможность усвоить знания, расширяет сферу человеческого общения.	[Бастриков и др. 2014]
21	Впервые появилась возможность с помощью приборов изучать акустические свойства голосового аппарата человека.	[Бастриков и др. 2014]

Среди частотных прилагательных заслуживают внимания слово *способный / способен*, наиболее распространённое в текстах по психологии и педагогике, и *обязанный / обязан*. Последнее частотно в пособиях по юриспруденции, но почти не встречается в текстах по другим дисциплинам.

22	В 7 лет, и обычно не ранее, ребенок уже способен произвольно регулировать свое поведение и деятельность не только в игре	[Добровольская 2018]
23	⟨...⟩ каждое государство обязано уважать правосубъектность других государств.	[Мингазов 2013]

Как следует из приведённых данных, наиболее распространёнными в инфинитивных конструкциях являются модальные значения возможности, необходимости, обязанности и значения попытки или интенции совершения действия. Для научного стиля речи характерны

особые средства выражения этих значений. Приведём здесь некоторые корреляты конструкций, известных учащимся из основного курса русского языка (РКИ), и распространённых в учебных текстах (НСР). Эти соответствия не являются полными эквивалентами, но близки по значению и структуре, чем можно воспользоваться при семантизации новых грамматических оборотов, составлении упражнений, обучении реферированию научного текста.

Таблица 6

Синонимичные инфинитивные конструкции		
Значение	РКИ	НСР
Необходимость	[кому] <i>надо</i> [инф.] [кому] <i>нужно</i> [инф.]	[кому] <i>необходимо</i> [инф.] [кому] <i>следует</i> [инф.] [кому] <i>стоит</i> [инф.]
Обязанность	[кто] <i>должен</i> [инф.]	[кто] <i>обязан</i> [инф.]
Возможность	[кто] <i>может</i> [инф.]	[кто] <i>вправе</i> [инф.] [кто] <i>способен</i> [инф.] [кто] <i>имеет возможность</i> [инф.]
Интенция	[кто] <i>пробует</i> [инф.] [кто] <i>старается</i> [инф.]	[кто] <i>пытается</i> [инф.] [кто] <i>стремится</i> [инф.]

Предполагается, что учебные пособия должны знакомить студентов в первую очередь с общепринятыми концепциями предметной области. С другой стороны, отсутствие консенсуса по ряду вопросов, приверженность конкретной теоретической позиции и собственный исследовательский опыт вынуждают автора учебника разграничивать устоявшиеся знания и индивидуальные точки зрения. Это приводит к формированию в языке вузовской учебной литературы ряда градуальных оппозиций, выражающих разную степень уверенности автора в излагаемой информации. Наиболее заметны в этой роли конструкции с инфинитивами от глаголов *выделять / выделить, называть / назвать, относить / отнести, считать, понимать*. Условно такие конструкции можно разделить на «объективные», характеризующие информацию как общепринятую, и «субъективные», выражающие взгляд отдельного исследователя.

Таблица 7

Конструкции «объективного» и «субъективного» типа		
глагол	объективно	субъективно
<i>выделять / выделить</i>	[в чём] <i>выделяют</i> [что] [в чём] принято <i>выделять</i> [что]	[в чём] можно <i>выделить</i> [что] [в чём] следует <i>выделять</i> [что]
<i>понимать</i>	[под чем] <i>понимают</i> [что] [под чем] принято <i>понимать</i> [что]	[под чем] можно <i>понимать</i> [что] [под чем] следует <i>понимать</i> [что]
<i>называть / назвать</i>	[что] <i>называют</i> [чем каким] [что] принято <i>называть</i> [чем каким]	[что] можно <i>назвать</i> [чем каким]
<i>считать</i>	[что] <i>считают</i> [чем каким] [что] принято <i>считать</i> [чем каким]	[что] можно <i>считать</i> [чем каким] [что] следует <i>считать</i> [чем каким]
<i>относить / отнести</i>	[что] <i>относят</i> [к чему]	[что] можно <i>отнести</i> [к чему] [что] следует <i>отнести</i> [к чему]

Обратим внимание на особенности распределения видовых форм: *принято* сочетается только с несовершенным видом. Инфинитивы *понимать* и *считать* в данных конструкциях также представлены только формами несовершенного вида. При *можно* и *следует* обнаруживаются варианты: более частотная видовая форма представлена в таблице 7.

24	В немецком романтизме принято выделять три литературные школы.	[Галеева и др. 2014]
25	⟨...⟩ вслед за академиком Виктором Владимировичем Виноградовым можно выделить три основных типа лексических значений русских слов.	[Чупрякова 2014]
26	По мнению В.Н. Коновалова и Х.М. Маджида, следует выделять социально-экономические, политико-правовые, исторические, культурные, психологические, экологические причины этнических конфликтов.	[Сакаев 2019]

27	Формально-юридические источники нередко называют в научной литературе просто формальными источниками права.	[Мингазов 2013]
28	Американским Просвещением принято называть период революции и Войны за независимость.	[Галеева и др. 2014]
29	Это государство, пожалуй, можно назвать и большим домом для всех мусульман {...}	[Фарукшин, Гарипов 2014]
30	К странам второго этапа модернизации обычно относят государства Восточной и Южной Европы, Россию, Японию и Турцию.	[Краснов 2014]
31	В этом смысле к фантастике можно отнести и готический роман, и сказку, и литературу фэнтези.	[Галеева и др. 2014]
32	По мнению учёного, к существительным <i>pluralia tantum</i> следует отнести такие слова, как {...}	[Корнеева 2013]

Заметим, что конструкции «объективного» типа часто сочетаются со словами *обычно, часто, нередко, традиционно, как правило*, а «субъективного» с выражениями *в этом смысле, пожалуй, скорее, условно, по мнению X, вслед за X, как отмечает X* и т. п. (см. примеры 25–27 и 29–32). Конечно, это противопоставление носит характер тенденции и не может быть сформулировано как целостное грамматическое правило. Данная семантика является периферийной, реализующейся только в соответствующем контексте. С другой стороны, управляющие компоненты этих конструкций могут служить признаками, помогающими отделить авторскую точку зрения в учебном или научном тексте от фактической информации, что может войти в практические правила реферирования научного текста.

В настоящей работе мы не касались методической стороны вопроса, ограничившись фрагментарным исследованием академической литературы в интересах преподавания РКИ. Также остались за кадром союзно-инфинитивные обороты, инфинитивы в функции предиката и аналитическое будущее время, обладающее рядом особенностей в научном стиле речи. Вопросы интеграции конкретного языкового материала в учебный процесс могут решаться только на практике. Однако наличие чёткой картины языка профессиональной коммуникации способно сделать этот процесс более целенаправленным и лингвистически обоснованным.

Литература

Русская корпусная грамматика [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа: <http://rusgram.ru/%D0%98%D0%BD%D1%84%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B2> (дата обращения: 10.09.2021).

Hardie A. CQPweb – combining power, flexibility and usability in a corpus analysis tool. // International Journal of Corpus Linguistics 17 (3). – 2012. – pp.380–409.

Korobov M. Morphological Analyzer and Generator for Russian and Ukrainian Languages // Analysis of Images, Social Networks and Texts. – 2015. – pp.320–332.

Russian statistical taggers and parsers [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://corpus.leeds.ac.uk/mocky/> (дата обращения: 01.07.2021).

Schmid H. Probabilistic part-of-speech tagging using decision trees // International Conference on New Methods in Language Processing. – 1994. – pp.44–49, Manchester, UK.

Цитируемые источники

Абдуллин А.И., Шайхутдинова Г.Р. Право Европейского Союза: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/08-LAW/08_059_kl-000594.pdf (дата обращения: 01.01.2021).

Арсентьева Г.Л. Современное радиовещание России: учебно-методическое пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 75 с.

Баканов Р.П. Основы журналистской деятельности: новостная журналистика: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд.: перераб. и доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 116 с.

Бастриков А.В., Бастрикова Е.М., Палеха Е.С. Русский язык и культура речи: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/10-IFMK/10_157_kl-000617.pdf (дата обращения: 01.01.2021).

- Биктагирова Г.Ф., Муртазина Э.И. Психология и педагогика семьи: Учебное пособие. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 232 с.
- Гадыльшина З.И., Адамова Э.Р. Административное право: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/08-LAW/08_060_A5kl-000498.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Галеева Р.И., Хабибуллина Л.Ф., Зиннатуллина З.Р. Литературный XIX век: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/10-IFMK/10_73_kl-000721.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Галиуллин М.З., Кадыров Р.Р. Мегатренды в контексте регионального развития: учебное пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 50 с.
- Даутова Р.В. Методика исследований радио- и тележурналистики: конспект лекций для магистрантов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018 – 105 с.
- Добротворская С.Г. Практика управления в современном дошкольном образовательном учреждении: Учебное пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 112 с
- Корнеева Т.А. Имена в грамматической системе русского языка: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/10-IFMK/10_156_A5kl-000586.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Краснов А.С. Политическая антропология: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/82-IMKSN/82_90_kl-000833.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Куфёлкина И.Ю., Фасахова Л.И., Миненкова Л.Р., Сбоева И.М. Хозяйственное право: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/72-IEF/72_204_A5kl-000622.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Латыпова Э.А. Учебно-методическое пособие по психологическому консультированию. – Казань: Изд. Казан. ун-та, 2018. – 185 с.
- Мингазов Л.Х. Актуальные проблемы международного публичного права и европейского права: конспект лекций: для магистров по специализации «Международное публичное право» и «Международная защита прав человека» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/08-LAW/08_59_kl-000793.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Мулюков Ф.Б. Уголовное право России. Общая часть: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/08-LAW/08_58_A5kl-000657.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Прохорова Т.Г., Махинина Н.Г., Насрутдинова Л.Х. Русская литература XX века: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/10-IFMK/10_154_A5kl-000881.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Сакаев В.Т. Политическая демография: учебное пособие [Электронный ресурс]. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 116 с. – Режим доступа: <https://politdem.ru/biblioteka> (дата обращения: 01.01.2021).
- Теория обучения: учебное пособие / сост. В.Г. Закирова, С.Г. Григорьева, Л.Р. Каюмова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 165 с.
- Фарукшин М.Х., Гарипов Р.Ф. Конституционное право республик в составе Российской Федерации [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/82-IMKSN/82_93_kl-000821.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Хайруллин И.Т. Сравнительная педагогика: краткий конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/20-IPO/20_221_A5kl-000498.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Хусаинов З.Ф. Финансовое право: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/08-LAW/08_60_A5kl-000616.pdf (дата обращения: 01.01.2021).
- Чупрякова О.А. Парадигматические отношения в лексике: конспект лекций [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/10-IFMK/10_156_A5kl-000579.pdf (дата обращения: 01.01.2021).

**Содержание и структура учебного пособия по русскому языку как иностранному
(уровень В1, довузовская подготовка)**

*учебное пособие, русский язык как иностранный, виды речевой деятельности,
коммуникативная компетенция*

В статье рассматриваются содержание и структура учебного пособия по русскому языку как иностранному, разработанного для иностранцев, обучающихся по трехсеместровой программе довузовской подготовки, и предназначенного для закрепления и развития языковых и речевых навыков на заключительном этапе этой программы. В статье обосновывается принцип организации учебного материала, описываются виды заданий и упражнений, предлагаемых в данном учебном пособии.

Учебное пособие по русскому языку «Успехов!» разработано авторами Литвиной Т.А. и Ивановой Д.А. на кафедре русского языка предбакалаврской подготовки подготовительного факультета Казанского федерального университета для иностранных учащихся, обучающихся по трёхсеместровой программе довузовской подготовки и владеющих русским языком в объеме I сертификационного уровня (В1) [Литвина 2020].

Пособие является продолжением учебного комплекса для иностранных слушателей подготовительного факультета КФУ («Привет!» [Владимирова, Залялова 2019], «Как дела?» [Владимирова, Кулигина 2019], «Удачи!» [Владимирова, Кулигина 2020]) и предназначено для углубления и расширения знаний русского языка как иностранного, а также для закрепления и развития языковых и речевых навыков и умений, сформированных на этапе довузовской подготовки. Данное учебное пособие рассчитано на 150 учебных часов и предназначено для работы в аудитории под руководством преподавателя, в каждом уроке разработан раздел для самостоятельной работы. Учебное пособие «Успехов» было апробировано в учебном процессе на подготовительном факультете Казанского федерального университета в 2019/2020 и 2020/2021 учебных годах.

По словам известного методиста в области русского языка как иностранного С.А. Хаврониной, каждый учебник работает только там, где он написан, где его активно используют сами авторы [Государственный]. В связи с этим С.А. Хавронина говорит о необходимости создания собственных базовых учебников, соответствующих учебному плану конкретного вуза, содержащих лингвокультурную и лингвострановедческую информацию региона, отвечающих современным требованиям системы образования и потребностям нового поколения студентов.

Учебное пособие «Успехов» состоит из 10 уроков, материал которых организован по тематическому принципу. Каждый из 10 уроков пособия в основе своей имеет текст, на материале которого разработаны учебные задания, предполагающие комплексное обучение аспектам языка, видам речевой деятельности и формирование коммуникативной компетенции учащихся. В качестве источника текстового материала была привлечена информация об актуальных общественных процессах и явлениях, об окружающей действительности, информация культурологического и страноведческого содержания. Тематика текстов и соответственно уроков была отобрана с учётом интересов слушателей данной возрастной группы: тексты отвечают принципу актуальности, содержат новую, интересную и познавательную информацию. Тексты включают сочетание двух языковых стилей – язык общего владения и элементы научного стиля речи.

Учебное пособие «Успехов» состоит из уроков, распределённых по следующим темам: «Новости», «Реклама», «Привычки», «Лайфхаки», «Здоровый образ жизни», «Социальные сети», «Экология», «Удивительная Россия», «Искусство», «Суеверия». Учёт сфер интересов обучающихся способствует побуждению к выражению собственного мнения и дискуссии, позволяет в существенной степени повысить мотивацию к процессу изучения русского языка как иностранного, что помогает добиться лучших результатов обучения.

Структура всех уроков единообразна.

Каждый урок начинается с вводных вопросов по теме, позволяющих учащимся задуматься и попытаться высказаться. Например, по теме первого урока «Новости» предлагаются следующие вопросы:

1. Какие ассоциации возникают у вас, когда вы слышите слово «новости»?
2. Вы следите за новостями?
3. Какие новости вас интересуют?
4. Из каких источников вы узнаете новости?

По теме второго урока «Реклама» предлагаются такие вопросы:

1. Какие ассоциации возникают у вас, когда вы слышите слово «реклама»?
2. Вы любите смотреть или читать рекламу? Почему?
3. Рекламу чего вы видели или слышали недавно?
4. Какую рекламу вы можете вспомнить? Почему?
5. Из каких источников вы получаете рекламу?

Подобные вопросы содержатся в каждом уроке учебного пособия.

Далее в структуре урока даются предтекстовые задания, направленные на работу с лексикой: перевести слова и выражения, выделить родственные слова и т.п. и задания лексико-грамматического характера, например, подобрать видовую пару глагола, образовать от глагола существительное, определить от какого глагола образованы данные причастия и деепричастия и т. п. Далее следует текст, тематика которого, как уже было сказано выше, определяет тему урока. На материале этого текста строятся послетекстовые задания разных типов.

1. Лексико-синтаксические задания направлены на запоминание новых слов и выражений, работу с синонимами и синонимическими выражениями, поиск контекстуальных синонимов, составление словосочетаний, употребление устойчивых словосочетаний в речи и т. п.

2. Лексико-грамматические задания направлены на отработку использования существительных, прилагательных, глаголов из текста. Обучающимся предлагается найти в тексте и использовать в правильной форме словосочетания с данными прилагательными, вставить существительные и глаголы в правильной форме в предложении, заменить причастные обороты на подчинительные предложения со словом *который* и т. п.

3. Задания, развивающие навыки говорения. Для подготовки к монологическому высказыванию учащиеся должны сформулировать и записать позицию автора статьи, выписать из текста все аргументы, которые приводит автор в защиту своей позиции, объяснить значение словосочетаний из текста. В качестве примера задания для подготовки к дискуссии приведем задание из урока по теме «Реклама»: «Разделитесь на две команды, подготовьтесь к дискуссии на тему: «Реклама – за и против. Положительные и отрицательные стороны рекламы». Каждой команде необходимо привести по 5 аргументов «за» или «против». Запишите ваши аргументы. Напротив каждого аргумента запишите контраргумент, который привела противоположная команда».

В структуре каждого урока содержится второй текст по теме, например, в уроке «Новости» – это текст, рассказывающий о реальных новостных событиях, нашедших своё отражение в СМИ. Ко второму тексту всегда прилагаются тестовые задания, направленные на проверку понимания, формат теста аналогичен формату субтеста «Чтение» в системе ТРКИ, что подготавливает учащихся к выпускному экзамену на подготовительном факультете.

В каждом уроке есть раздел, изучающий грамматическую тему. Для этого раздела были отобраны темы, требующие повторения, так как являются сложными для изучения: причастия, деепричастия, глаголы движения с приставками, пассивные конструкции с глаголами несовершенного и совершенного вида и др. По каждой теме представлен теоретический материал в виде таблиц, рисунков, кратких пояснений, примеров и даны лексико-грамматические упражнения.

В конце каждого урока предлагаются задания для самостоятельной подготовки, выводящие учащихся на такие виды речевой деятельности, как говорение и письмо. Приведем в качестве примера фрагмент урока по теме «Реклама».

Задание 27: Подберите ролик социальной рекламы, переведите его на русский язык. Расскажите о какой проблеме говорится в этом ролике, что предлагается делать для решения этой проблемы. Существует ли такая проблема, по вашему мнению? Выразите своё отношение к этой проблеме.

Задание 28. Выполните задания и подготовьте монолог на тему «Реклама».

Приведите примеры коммерческой рекламы.

Опишите один рекламный видеоролик по плану:

1. Какой товар или услуга рекламируется?
2. Кто участвует в рекламе? Опишите их.
3. Что еще можно увидеть в этом ролике?
4. Какие свойства товара или услуги рекламируются?
5. Чем этот товар или услуга лучше других похожих товаров или услуг?
6. Какие чувства вызывает этот рекламный ролик?
7. Заинтересовала ли вас эта реклама?

Задание 29. Опишите случай, когда вы купили что-либо благодаря рекламе, но были очень разочарованы, потому что реклама не соответствовала действительности. Вам помогут следующие вопросы:

1. Какой это был товар (продукт, вещь, косметика, одежда и т. п.)?
2. О чём говорилось в рекламе?
3. Каким этот товар оказался на самом деле?
4. Что разочаровало?
5. Как вы думаете, можно ли доверять рекламе?

Задание 30. Напишите ваши рассуждения на тему «Реклама в моей жизни» (15–20 предложений). Используйте информацию, фразы и слова, которые вы узнали в этом уроке. Вопросы помогут Вам.

1. Для чего существует реклама?
2. Нужна ли реклама? Почему вы так думаете?
3. Доверяете ли вы рекламе?
4. Как вы относитесь к коммерческой рекламе?
5. Как вы относитесь к социальной рекламе?

Задания для самостоятельной работы в каждом уроке являются творческими и наиболее трудоёмкими, самостоятельное выполнение заданий такого типа способствует качественному толчку в развитии коммуникативных навыков. Преподавателю необходимо выделить время на уроке для демонстрации результатов самостоятельной работы перед аудиторией.

Апробация учебного пособия «Успехов» в аудитории показала возможность с его помощью эффективно отрабатывать и совершенствовать все виды речевой деятельности. Материал, представленный в данном учебном пособии, является актуальным, связанным с реальными ситуациями общения источником лингвокультурологической информации, помогает формировать коммуникативную компетенцию, то есть способность иностранных учащихся в дальнейшем решать собственные коммуникативные задачи в условиях речевой ситуации.

Литература

Владими́рова Л.В, Залялова Р.Р., Калашникова М.А. Привет! Учебное пособие по русскому языку как иностранному (предвузовский уровень) – 5-е изд., перераб. и доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 224 с.

Владими́рова Л.В., Кулигина О.В., Сафин Р.Н. Как дела? Учебное пособие по русскому языку как иностранному (предвузовский уровень) – 5-е изд., перераб. и доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 216 с.

Владими́рова Л.В, Кулигина О.В. Удачи! Учебное пособие по русскому языку как иностранному (предвузовский уровень) – 5-е изд., перераб. и доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 254 с.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина [Электронный ресурс] // Образование на русском. – Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru/news/2376> (дата обращения: 25.11.2021)

Литвина Т.А., Иванова Д.А. Успехов! Учебное пособие по русскому языку как иностранному (предвузовский уровень). – Казань, 2020. – 158 с.

**Когнитивно-коммуникативный подход к преподаванию
русского языка как иностранного и эмпатия**

*обучение русскому языку как иностранному; эмпатия; эмоции; эмотивный текст;
вербальное и невербальное поведение*

Эмпатия и толерантность являются основными составляющими аффективного компонента межкультурной компетенции современного человека. Функционирование механизмов эмпатии в учебном процессе во многом детерминировано культурно опосредованными когнитивными процессами. Особенно важным является получение обучающимися – представителями различных культурных общностей уникального опыта эмпатии в процессе освоения неродного языка. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению неродному языку акцентирует внимание на качестве психоэмоционального взаимодействия преподавателя и обучающихся. Способность субъекта речевой деятельности к адаптации к чужой культуре и овладению иностранным языком, которая реализуется посредством языковых и речевых ресурсов, отражается и в характере выбора конкретным иностранным обучающимся той или иной стратегии эмпатического поведения. Комплексный коммуникативно-когнитивный подход к управлению процессами культурной интерференции позволяет интерпретировать ситуативные семантические характеристики элементарных единиц вербального и невербального поведения обучающихся в учебной деятельности.

На процесс освоения неродного языка оказывает большое влияние культурно-языковая интерференция [Allard 2011; Hackett-Jones 2016], которая проявляется в различных аспектах: это, например, отклонение от норм словоупотребления, адаптация имен собственных к фонетическим и морфологическим формам родного языка, формирование специфических коннотаций, особенности интерпретации ассоциативно-образных культурных смыслов, детерминирующих вербальную и невербальную продукцию субъектов речевой деятельности.

На формальном уровне интерференция оказывает деструктивное влияние на сохранение языковой нормы взаимодействующих языков, в то время как взаимопересечение элементов эмотивной семантики культур, которые вступают во взаимодействие, зачастую является фактором, который оптимизирует эффективность учебного процесса.

Формированию лингвистической и социокультурной компетенции, как одной из важнейших целей в процессе обучения русскому языку как иностранному, способствуют осознанное или интуитивное постижение участниками этого процесса эмоционального фона взаимодействия и целенаправленная интерпретация специфики эмотивной семантики вербальных и невербальных единиц речевого потока.

Так, исследователи влияния феномена языковой интерференции в процессе овладения иностранным языком [Hackett-Jones 2016; Ehret, Szmrecsanyi 2019] отмечают, что, если эмоционально окрашенные недочеты речевого взаимодействия и восприятия различных текстов в процессе овладения вторым языком не будут вовремя исправлены, эти изъяны повторяются, приобретают характер привычки. Это негативно влияет на формирование ожиданий в учебной коммуникации и в результате приводит к непониманию.

Действие логогенной модели распознавания устной и письменной речи в рамках межъязыкового взаимодействия обусловлена аффективными установками [Bahmani, Chalak, Heidari Tabrizi 2021]. Определение характера семантико-прагматического взаимодействия различных субъектов межкультурной интеракции также подразумевает необходимость принимать во внимание особенности ее эмоционального фона [Kecskes 2019].

Зарекомендовавший себя как наиболее эффективный, личностно ориентированный дифференцированный подход в методике преподавания иностранных языков [Васильева 2013: 100] опирается на принцип создания атмосферы доверия, взаимопонимания всех субъектов учебной деятельности, чему способствует стимулирование и развитие у них эмпатических способностей.

Эмпатия представляет собой интегральное свойство личности, объединяя когнитивный и эмоциональный компоненты ее структуры. В качестве эмпатогенной может рассматриваться любая ситуация в процессе освоения иностранного языка, как и учебная деятельность в целом. Получение обучающимися, представляющими различные социокультурные общности, уникального опыта эмпатии в процессе освоения неродного языка представляется важным и в процессуальном, и в инструментальном, и в результативном смысле.

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению неродному языку, предусматривающий выявление различных когнитивных стилей, способов психоэмоционального реагирования, учебных стратегий, характерных для конкретной группы обучающихся, и опирающийся на принцип сознательности, безусловно, учитывает качество психоэмоционального взаимодействия преподавателя и обучающихся. Формирование доверительного отношения к осваиваемой чужой культуре посредством создания позитивного эмоционального фона учебной коммуникации возможно именно на основе взаимной эмпатии тех, кто учит, и тех, кто учится.

Достижению высокого уровня прагматики учебной коммуникации способствует работа с учебными эмотивными текстами: такой подход позволяет также оптимизировать характер эмоционального фона взаимодействия в системе «преподаватель – обучающийся».

В качестве стимульных в данном исследовании были предъявлены адаптированные варианты эмотивных текстов из произведений русской классической и советской литературы. Респондентами были 29 обучающихся из ближнего и дальнего зарубежья, изучающих русский язык как иностранный.

В аспекте определения стилей эмпатического поведения иностранных обучающихся в учебной ситуации и работе с эмотивными текстами следует учитывать мнение О. Меннинга о том, что характер избирательной активности на знаковые стимулы обладает большим адаптивным значением, при этом в аспекте прагматики коммуникативной ситуации важно не пропускать ответ на стимул, однако несколько неправильных ответов не имеют особого значения [Меннинг 1982: 83]. В соответствии с этим принципом осуществляется и процесс формирования адаптации к изучаемым культуре и языку. Многолетняя педагогическая практика в рамках курса РКИ подтверждает тот факт, что многие обучающиеся предпочитают отвечать на вопросы, нацеленные на определение уровня и качества понимания учебных текстов, в частности эмотивных, избегая ситуаций умолчания и явного отказа отвечать.

В учебных ситуациях, когда задание интерпретировать содержание эмотивных текстов воспринимается иностранными обучающимися как сложное, нами были выявлены такие варианты речевой тактики, как демонстративное признание трудности стимульного учебного материала и просьба дать дополнительное время на его освоение. При этом отмечено значительное увеличение стереотипных поведенческих паттернов по каналам мимики и жестов, которые прагматически ориентированы на стимуляцию у преподавателя эмпатической реакции. В этом контексте также происходит намеренная демонстрация иностранными обучающимися элементов вербального и невербального поведения, соответствующих семантике позитивных эмоций в их родной культуре. Демонстрируются также готовность к освоению нового учебного материала и овладению учебной ситуацией в целом, а также – сочувствие и лояльность к рациональным и эмоциональным ожиданиям преподавателя. Такой стиль эмпатического взаимодействия в системе «обучающийся – преподаватель» можно квалифицировать как «стимулирующий эмпатию».

Иностранные обучающиеся, которые проявляют склонность к этому стилю в учебной коммуникации, способны сохранять конструктивное вербальное поведение даже в ситуациях, которые подавляющим большинством студентов воспринимаются как конфликтные и кризисные, и могут быть охарактеризованы как эмпатически стабильные в обучении индивиды.

Неэмпатическое поведение обучающихся в учебной ситуации зачастую проявляется в отказе отвечать или неуклонном стремлении отсрочить ответ на вопрос, при этом

используются информативно избыточные высказывания, «семантические паразиты», нацеленные на замещение достоверности и искренности в коммуникации формализованными элементами речевого этикета. В подобных случаях проявляются намеренная фонетическая неразборчивость и довольно высокий для иностранных обучающихся темп произнесения высказываний, нацеленных на информационное вытеснение значимых для понимания фрагментов текста, а во многих случаях – и низкая степень логико-семантической и структурной связности высказываний. В аспекте неэмпатического поведения обучающихся отмечена также тенденция к агрессивному захвату коммуникативной инициативы, желанию быть лидером, «ведущим» в диалоге с преподавателем, утвердиться в роли значимой персоны. Такие обучающиеся намеренно позволяют себе ответить неправильно, допуская путаницу, неточность в выборе лексических репрезентаций и сбои в аспекте связности речи. При этом основная цель тех обучающихся, кто придерживается такой стратегии речевого поведения, – ответить раньше всех студентов группы, не молчать, захватить лидерство в коммуникативной ситуации. В русле неэмпатической стратегии поведения в системе «преподаватель – обучающийся» можно интерпретировать и стремление полностью отказаться от ответа.

Выделенная нами «агрессивная», формально неэмпатическая стратегия речевого поведения в эмотивном дискурсе обучения иностранному языку, в частности русскому, может быть охарактеризована как одна из моделей преследования, также имеющего адаптивные цели. Вероятно, выбор подобной поведенческой тактики обусловлен реализацией доминантной в этом случае ценностно-экспрессивной функции смысловых установок, способствующей удовлетворению потребности личности в самоутверждении. В то же время в стратегии «поощрение эмпатии» эксплицируется защитная функция смысловых установок, регулирующая status quo личности в напряженных ситуациях «угрозы» социально-психологическому микроклимату субъекта. В обоих случаях характер реагирования детерминирован устойчивыми и ситуативными психологическими особенностями обучающегося как языковой и речевой личности.

Сведения об особенностях проявления эмпатии в вербальном и невербальном поведении иностранных обучающихся могут быть использованы с целью оптимизации процессов неизбежной культурной интерференции посредством комплексного когнитивно-коммуникативного подхода.

Литература

- Васильева А.Г. Основные педагогические предпосылки развития самостоятельности учащихся в процессе обучения иностранному языку // Проблемы современной науки и образования. – 2013. – №15. – С.99–100.
- Меннинг О. Поведение животных: вводный курс. – М.: Мир, 1982. – 360 с.
- Allard D., Bourdeau J., Mizoguchi R. Addressing cultural and native language interference in second language acquisition [Электронный ресурс] // CALICO Journal. – 2011. – 28(3). – P.677–698. – Режим доступа: <https://journal.equinoxpub.com/Calico/article/view/17108/19580> (дата обращения: 23.09.2021).
- Bahmani M., Chalak A., Heidari Tabrizi T. A Logogenetic Delve into Attitudinal Meanings in Native vs. Non-Native Discussion [Электронный ресурс] // Section of Research Articles International Journal of Foreign Language Teaching and Research. – 2021. – №9 (37). – PP.65–81 – Режим доступа: http://www.iau-journals.ir/article_681673_167706d072a0505918fb1945ee8edc86.pdf (дата обращения: 23.09.2021).
- Ehret K., Szmrecsanyi B. Compressing learner language: An information-theoretic measure of complexity in SLA production data. *Second Language Research*. – 2019. – 35(1). – Pp. 23–45.
- Hackett-Jones A. V. Language and culture interference in plurilingual education // *Russian Linguistic Bulletin* №3 (7). – 2016. – PP.141–143. – Режим доступа: <http://rulb.org/en/article/lingvokulturnaya-interferenciya-v-polilingvalnom-obuchenii> (дата обращения: 25.09.2021).
- Kecskes I. Impoverished pragmatics? The semantics-pragmatics interface from an intercultural perspective // *Intercultural pragmatics*. – 2019. – №16 (5). – PP. 489–515. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/337225977_Impoverished_pragmatics_The_semantics-pragmatics_interface_from_an_intercultural_perspective (дата обращения: 25.09.2021).

**Особенности преподавания русского языка как иностранного
на подготовительном курсе в вузах системы МВД**

*русский язык как иностранный, подготовительный курс, довузовская подготовка,
спряжение глагола, лексические единицы*

В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка как иностранного на довузовском этапе обучения в вузах системы МВД, что отражается не только на тематическом плане дисциплины, но и на методах и приемах, используемых на занятиях. Закрепление и актуализация лексического материала и формоизменение глаголов в русском языке, являясь одними из основных трудностей в процессе обучения иностранных слушателей, привели к созданию двух электронных пособий, позволяющих в значительной степени облегчить процесс усвоения данного материала.

Процесс обучения иностранному языку (и русскому языку как иностранному, в частности) неразрывно связан с понятием «коммуникативная компетенция», так как одним из аспектов, которому обучаются слушатели, является говорение.

Термин «коммуникативная компетенция» (communicative competence) впервые появился в научных исследованиях американского антропологиста Делла Хаймса (1972 г.), который считал, что для изучающего иностранный язык недостаточно овладеть только лингвистической компетенцией, необходимо также научиться правильно пользоваться изучаемым языком в современном обществе. На данном этапе развития методики преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного существует достаточно большое количество толкований этого термина, которые имеют между собой много общего.

Проанализировав работы И.Д. Агафоновой, Н.Ш. Галлямова, Д.И. Изаренкова, А.В. Хуторского и других ученых, мы решили определять коммуникативную компетенцию как способность обучаемого к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием невербальных средств, а также умение ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки; достигать результатов посредством речи.

Для того чтобы иностранные слушатели успешно принимали активное участие в речевой коммуникации на русском языке, необходимо уделять большое внимание изучению грамматического материала и лексических единиц еще на начальном этапе обучения.

Опыт преподавания русского языка как иностранного, а также изучение нескольких иностранных языков (как европейских, так и азиатских) показывает, что одним из наиболее действенных методов расширения активного и пассивного лексического запаса обучающегося и быстрой активизации усвоенных слов в процессе коммуникации является их постоянное и многократное повторение как во время занятий с преподавателем, так и самостоятельно за пределами учебной аудитории.

С этой целью для иностранных слушателей, обучающихся в Санкт-Петербургском университете МВД России на этапе довузовской подготовки, был создан электронный визуальный (тематический) словарь «Русский язык как иностранный» (А.С. Петрова, Д.Т. Рашидова, СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020). Цель данного пособия – актуализировать и закрепить лексические единицы русского языка, необходимые для коммуникации с начального этапа обучения.

Словарь состоит из трех разделов: справочного блока вначале, включающего в себя введение, список тем и содержание; основной части, подробно освещающей каждую тему; перевода слов на основные иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский, португальский, китайский). Выбор языков для перевода обусловлен несколькими

параметрами: степенью распространенности данного языка в мире, родным языком иностранных слушателей, приезжающих на обучение в Санкт-Петербургский университет МВД России.

Лексические единицы расположены в словаре по тематическому признаку и охватывают все сферы жизни человека: «Астрономия», «Земля», «Растения», «Животные», «Человек», «Питание», «Дом», «Одежда», «Предметы обихода и гигиены», «Искусство и архитектура», «Средства коммуникации», «Офис», «Транспорт», «Наука», «Общество», «Спорт и игры». Каждый из перечисленных разделов делится на подразделы для удобства нахождения нужного слушателю слова. Каждая лексическая единица сопровождается иллюстративным материалом.

При отборе материалов для словаря учитывались перечни слов, представленные в лексических минимумах элементарного, базового и первого сертификационного уровня по русскому языку как иностранному. Кроме того, были добавлены единицы, отражающие культурные, исторические, географические, природные реалии как России (*берёза, клён*), так и других стран (*пирамиды, греческий храм, дуриан*). Был добавлен раздел, обусловленный языковой средой и спецификой общения в вузах системы МВД, – «Общество» / «Безопасность», где представлены такие лексемы, как *пистолет, погоны, кокарда, портупея, дубинка, наручники, патронташ* и др.

Задача электронного визуального (тематического) словаря – охватить ту лексику, которая необходима иностранным слушателям в процессе общения на русском языке на различные темы в разнообразных ситуациях речевого общения. На рис. 1 и рис. 2 представлены фрагменты страниц электронного визуального (тематического) словаря «Русский язык как иностранный». Каждый раздел имеет свою цветовую кодификацию, что позволяет легче ориентироваться в учебном издании.



К каждой лексической единице, представленной в словаре, прикреплена гиперссылка, которая автоматически при нажатии на слово переместит иностранного слушателя в раздел с переводом данного слова (рис. 3).

Слово	Английский язык	Немецкий язык	Французский язык	Испанский язык	Португальский язык	Китайский язык
Пшено	Millet	Hirse	Millet	Mijo	Millet	粟
Пылесос	A vacuum cleaner	Staubsauger	Aspirateur	Aspiradora	Aspirador de pó	吸尘器
Пятка	Heel	Ferse	Talon	Talón	Calcanhar	脚跟
Равно	Equally	Entspricht	Est égal à	Es igual a	Iguais	是
Радуга	Rainbow	Regenbogen	Arc en ciel	Arcoiris	Arco-iris	彩虹

Рис. 3. Фрагмент словаря «Русский язык как иностранный»

По мере изучения новых лексем иностранные слушатели сталкиваются с большим количеством глаголов, формоизменение которых также вызывает большие трудности, поскольку подобная система окончаний отсутствует в родном языке. Кроме того, сложности вызывает отнесение некоторых часто используемых глаголов к первому или второму спряжению и их спряжение не по изученным ранее правилам (например, глаголы *есть*, *жить* и т. д.). Для снятия данных трудностей было разработано учебно-наглядное пособие «Русский язык как иностранный: спряжение глаголов» (А.С. Петрова, Д.Т. Рашидова, СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020). В пособии представлены все глаголы первого сертификационного уровня с указанием ударения, спряжения, видовой пары (при ее наличии), всех форм в прошедшем, настоящем (если оно есть) и будущем времени, также указаны все возможные формы причастий и деепричастий (рис. 4).

<i>НСВ</i>		желать	<i>пожелать</i>	
<i>Настоящее время</i>				
Я	желаю	Мы	желаем	
Ты	желаешь	Вы	желаете	
Он, она, оно	желает	Они	желают	
<i>Прошедшее время</i>				
Он	желал	Они	желали	
Она	желала			
Оно	желало			
<i>Будущее время</i>				
Я	буду желать	Мы	будем желать	
Ты	будешь желать	Вы	будете желать	
Он, она, оно	будет желать	Они	будут желать	
<i>Причастие</i>				
<i>Активное причастие настоящего времени</i>		<i>Пассивное причастие настоящего времени</i>		
желающий		желаемый		
<i>Активное причастие прошедшего времени</i>		<i>Пассивное причастие прошедшего времени</i>		
желавший		желанный		
<i>Деепричастие</i>				
желая				

Рис. 4. Фрагмент пособия «Русский язык как иностранный: спряжение глаголов»

Электронный формат обоих изданий позволяет использовать словарь и наглядное пособие на компьютерах, ноутбуках, планшетах и других электронных устройствах, что в значительной степени облегчает процесс усвоения и актуализации лексических единиц по различным темам, повысить степень усвоенности формоизменения русских глаголов и расширяет сферу применения данных изданий, а также позволяет ускорить их распространение в вузах системы МВД России. Таким образом, использование электронного визуального (тематического) словаря «Русский язык как иностранный» и учебно-наглядного пособия «Русский язык как иностранный: спряжение глаголов» позволяет активизировать процесс изучения и повторения лексических единиц (в том числе глаголов) в аудитории и за ее пределами, что позволяет иностранным слушателям быстрее вступать в коммуникацию на русском языке.

Литература

Агафонова И.Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 25 с.

Галлямова Н.Ш. Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык в школе. – 2008. – № 7. – С.22–25.

Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С.54–60.

Обучение русскому языку в школе: учеб. Пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос [и др.]; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с.

Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос: интернет-журнал. – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.html> (дата обращения: 12.09.2021).

Проблемные аспекты преподавания русской фонетики на занятиях по РКИ на начальном этапе

практическая фонетика, чистоговорки, песни, интонация, ударение

Статья посвящена принципам практического овладения сложными элементами звукового ряда русского языка на занятиях по РКИ на начальном этапе обучения в неязыковом вузе.

Возрастающая роль русского языка как языка международного общения диктует новые требования к овладению практической фонетикой, грамматикой и лексикой изучаемого языка.

Вашему вниманию предлагаются фонетические зарядки, которые развивают фонематические навыки у учащихся.

С первого взгляда, один урок очень похож на другие, но «Повторение – мать учения». Чтобы ускорить процесс устойчивого говорения, следует повторять с учащимися многократно одни и те же фразы и слова. Из урока в урок вести планомерную работу над звуками и интонацией.

Прежде чем начать фонетическую работу, преподаватель должен научить студентов говорить про погоду, про дни недели, про свое настроение. «Артикулярная разминка языка и щёк» – подготавливает речевой аппарат к восприятию трудных звуков русского языка.

Песни преподаватели выбирают сами из указанного списка, учитывая уровень каждой группы. В Интернете можно найти большое количество музыки без слов популярной среди молодёжи. Преподаватель поёт вместе с группой песни по своему усмотрению.

Данная статья поможет преподавателям разнообразить занятия по РКИ.

Фонетическая работа на занятии начинается с упражнений артикуляционной гимнастики, которая помогает разогреть и настроить речевой аппарат для воспроизведения трудных русских звуков. Подобные упражнения делают дикторы радио и телевидения для правильной передачи информации.

Упражнения артикуляционной гимнастики

Гимнастика для щек и языка.

- Округлите губы.
- Закройте рот.
- Улыбнитесь (сильно растянуть губы).
- Нахмурьте брови (брови и губы собираются в гармошку).
- Вытяните губы.
- Сдвиньте губы налево.
- Сдвиньте губы направо.
- Поднимите их к носу.
- Вращайте ими по кругу.
- Покажите зубы.
- Покажите язык.
- Прикусите язык.
- Спрячьте его.
- Положите язык на левую щеку.
- Положите язык на правую щеку.
- Поднимите язычок к носу.
- Положите кончик язычка на альвеолы (показать, где они расположены).
- Прикусите нижнюю губу верхними зубами.
- Прикусите верхнюю губу нижними зубами.
- Надуйте щеки.
- Втяните щеки.

Каждое упражнение следует выполнять 2–3 раза. Сначала учащихся забавляет такая гимнастика, они строят гримасы и хихикают, но через 3 урока уже понимают команды и выполняют их с удовольствием.

Проводим самомассаж для улучшения кровообращения артикуляционного аппарата.

Подключаем внимание к работе.

- Включаем глаза (вращательные движения руками около глаз);
- Включаем уши (нежное прикосновение к ушам);
- Включаем носы (дотронуться пальцем до носа, поворачивать 3 раза);
- Включаем щеки (потереть щёки 3 раза);
- Включаем губы (дотронуться до уголков губ);
- Включаем мысли (вращательное движение на голове).

После гимнастики и подключения внимания, следует тренировать фразы о погоде, настроении учащихся и дате урока. Предложенные учащимся таблицы иллюстрируют и тренируют темы: порядковые числительные, прилагательные, безличные предложения.

Произвольно стрелками показываем такую дату, которую мы хотим услышать от студентов, чередуя числительные и месяца, тренируя падежные окончания.

КАКОЕ СЕГОДНЯ ЧИСЛО?

СЕГОДНЯ	+	ЧИСЛО	+	МЕСЯЦ
СЕГОДНЯ		1-ОЕ	→	ЯНВАРЯ
		2 - ОЕ		ФЕВРАЛЯ
		3 - Е	→	МАРТА
		4 - ОЕ	→	АПРЕЛЯ
		5- ОЕ		МАЯ
		16 -ТОЕ		ИЮНЯ
		17- ТОЕ		ИЮЛЯ
		18 - ТОЕ		АВГУСТА
		19- ТОЕ		СЕНТЯБРЯ
		20 - ТОЕ		ОКТЯБРЯ
		21- ОЕ		НОЯБРЯ
		22 – ОЕ		ДЕКАБРЯ
	23 – ТЬЕ			
	24 - ОЕ			

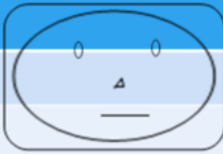
Переходим к отработке безличных предложений, с выражением собственных эмоций и мнения о погоде. После работы с таблицей следует перейти к фотографиям, с различными временами года и состояниями природы. Студенты комментируют увиденный слайд с помощью отработанных выражений.

КАКАЯ СЕГОДНЯ ПОГОДА?

ПОГОДА СЕГОДНЯ ХОРОШАЯ +			ПОГОДА СЕГОДНЯ ПЛОХАЯ -		
	ТЕПЛО	warm		ХОЛОДНО	cold
	СОЛНЕЧНО	sunny		ПАСМУРНО	nasty
	ТЁПЛЫЙ ВЕТЕР	warm wind		ВЕТРЕННО	windy
сегодня	НЕТ ВЕТРА	no wind	сегодня	СИЛЬНЫЙ ВЕТЕР	hard wind
	ЯСНО	clear		ИДЁТ СНЕГ	It is snowing.
	НЕ ЖАРКО	not hot		ИДЁТ ДОЖДЬ	It is raining.
	НЕ ХОЛОДНО	not cold		СКОЛЬЗКО	It is slippery.
	ОЧЕНЬ КРАСИВО	very beautiful		МОКРО	It is wet.
Мне нравится такая погода.			Мне не нравится такая погода.		



Следующий этап фонетической работы – с фразами настроения. Используем приём «суфлера», когда помогаем студентам произнести необходимое предложение полусшёпотом.

КАКОЕ СЕГОДНЯ У ВАС НАСТРОЕНИЕ?	КАК ВЫ СЕБЯ СЕГОДНЯ ЧУВСТВУЕТЕ?	
		
Спасибо, всё хорошо.	Сегодня у меня всё в порядке.	У меня всё плохо.
Все отлично, спасибо.	Спасибо, ничего не болит.	Я плохо спал.
Настроение сегодня хорошее.	Всё нормально, спасибо.	У меня рука (горло, голова, нога) болит.
Спасибо. Всё замечательно.	Всё так себе – 50 на 50.	У меня плохое настроение.
Я себя хорошо чувствую.		Я спать(есть, гулять) хочу.

После фонетического разогрева преподаватель знакомит учащихся с новыми чистоговорками (на свой выбор из предложенного списка).

Чистоговорки

1. От топота копыт пыль по полю летит, а от тополя пух по полю летит.
2. Приготовила Лариса для Бориса суп из риса. А Борис тогда Ларису угостил своим ирисом.
2. Шесть мышат в камышах шуршат.
3. Ткет ткач ткани на платье Тани.
4. Одна сороконожка твердила всю дорогу: «Тринадцатая левая, иди с другими в ногу».
5. Наш корабль сел на мель, потеряли в море цель.
6. Утром рано два барана застучали в ворота: «Тра-та-та, тра-та-та. Открывайте ворота!»
7. Кукушка кукушонку купила капюшон. Как в капюшоне он смешон!
8. Щеткой чищу я щенка, щекочу ему бока.
9. Вечером над озером ходит белый пар. Это рыбы в озере ставят самовар.
10. Тридцать три вагона в ряд тараторят, тарыхтят. Требуют внимания за их ожидание!

11. Повар варит, варит и проговаривает: «Варю Вере, варю Варе, варю Валере и Варваре».

12. Жук упал и встать не может, ждет он, кто ему поможет.

13. До города дорога в гору, а от города – с горы.

14. Дятел дерево долбил, деда стуком разбудил.

15. У счастливого бобра нет богатства, нет добра. Два бобрёнка у бобра лучше всякого добра.

16. На дворе трава, на траве дрова, у дров детвора. Не руби дрова на траве двора.

17. Ёжик жил у нас в углу, ел и пил он на полу.

18. На окошке крошку-мошку ловко ловит лапой кошка.

19. Слоны умны, слоны смирны, слоны спокойны и сильны.

20. Две мартышки бежали вприпрыжку, держа под мышкой Мишкины книжки.

21. Испугались медвежонка ёж с ежихой и с ежонком. Стриж с стрижихой и стриженком, испугали медвежонка.

Методика работы с чистоговорками

1. Сначала демонстрируется слайд или картинка, иллюстрирующая содержание чистоговорки.

2. Преподаватель читает чистоговорку сам два раза.

3. Хоровым приёмом отрабатываются сложные звуки, сопровождаемые движениями пальцев и знаками русской транскрипции.

4. Затем слово за словом чистоговорки читаются *с конца предложения в начало*.

5. Теперь читаем чистоговорку *с начала до конца* хором.

6. Студенты читают чистоговорку индивидуально.

7. Для тренировки дома рифмовка записывается в тетради студентов с подчеркиванием цветом трудных звуков.

Звуки [ж,] и [ы]

Чистоговорка «Ёжик»

Ёжик жил у нас в углу, ел и пил от на полу.

The hedgehog lived in the corner of the room. It drank and ate on the floor.



Звуки [д] и [т] и [р]

Чистоговорка «Дрова»

- На дворе трава, на траве дрова,
- У дров детвора.
- Не руби дрова на траве двора.



- The grass is the yard. Firewood is on the grass. Children are ant the the firewood. Don' chop the wood on the grass of the yard.

Небольшие стихи для заучивания

Представление весны.

Природа начинает расцветать,

Природа начинает просыпаться.

Нам хочется всё заново начать

И с грустью окончательно расстаться...

Представление лета.

Когда нас греют солнышка лучи,

В душе, конечно, расцветает лето...

Причин для счастья больше не ищи.

Причина – солнце, всем понятно это.

Представление осени.

Но вдруг закапали с небес слезинки,

И первые в саду желтеют листья.

Наденьте куртки и платки-косынки

И осень нарисуйте чистой кистью.

Представление зимы.

Бывает слякотной и мокрой не всегда,
Зима – красавица в сиянье нежно-чистом.
Чиста как правда и влюбленные глаза,
И хочется быть снова оптимистом.

Список песен для тренировок

Преподаватель выбирает песню, подходящую к теме урока. Необходимо продемонстрировать слайды, иллюстрирующие слова песни.

«У природы нет плохой погоды...»

«Изгиб гитары желтой»

«Крутится, вертится шар голубой»

«Подмосковные вечера»

«Дружба крепкая»

«Улыбка»

Романс «Дружба»

«Вместе весело шагать»

«Ой мороз, мороз»

«Катюша»

«Ничего на свете лучше нету»

Методика работы с песнями и интонацией

1. Прослушать песню с видеорядом.

2. Записать слова первого куплета в рабочие тетради учащихся, проставить ударение.

3. Хоровым приёмом прочитать слова песни 3 раза.

4. Прослушать мелодию песни без слов.

5. Соединить слова и мелодию.

Из нескольких изученных песен и стихов можно составить мини-концерт в конце семестра.

Приведенные выше этапы работы со звуками и интонацией помогут преподавателю поднять фонетические навыки учащихся на более высокую ступень совершенства.

Литература

Калюга М. Русский язык: игры, загадки, упражнения: материалы для занятий по русской орфографии и пунктуации. – СПб.: Златоуст, 2016. – 152 с.

Сергеева О.Е. Русский язык как иностранный. Весёлые шаги: Детский модуль: учебно-методическое пособие. – М.: Дрофа, 2014. – 190 с.

Сергеева О.Е. Русский язык как иностранный. Весёлые шаги: Шаг первый. Детский модуль: картинный альбом. – М.: Дрофа, 2014. – 32 с.

**Мультикультурализм в языковом выражении
(при обучении русскому языку как иностранному)**

*мультикультурализм, речевой этикет, культура речи, межкультурная коммуникация,
апеллятив, эвфемизм, толерантность*

В данной статье речь пойдет о языковом воплощении феномена мультикультурализма. Будут рассмотрены различные языковые реалии: эвфемизмы, апеллятивы, жаргонизмы, заимствования, преобладающие в языковой среде русской и арабской речевых культур.

Институт образования в эпоху глобализации и интеграции становится ключевым социальным институтом, несущим ответственность за сосуществование представителей различных культур (в том числе и речевых), параллельное действие нескольких языковых кодов в речевом пространстве носителей языка, что и определяет политику мультикультурализма. Образование, безусловно, может выступать «важнейшим ресурсом социальной адаптации и интеграции» [Федюнина 2007: 20], который позволит максимально быстро приспособиться к условиям социальных перемен. Изучение иностранного языка в среде его носителей формируют и поддерживают ценности политики мультикультурализма, так как задача преподавания заключается в том, чтобы помочь студентам (слушателям курсов) получить возможность общаться на изучаемом языке с учетом не только его лингвистических особенностей, но и культурных.

В данной статье речь пойдет о реализации феномена мультикультурализма в рамках понятия «культура речи». Современное представление о культуре речи включает в себя не только представление о правильности речи (соблюдение орфографических, пунктуационных, орфоэпических, ортологических и других видов норм), но и восприятие этических норм, речевого этикета [Сиротина 2001: 17]. Кроме того, необходимо обозначить понятие толерантности как активной социальной позиции и психологической готовности к «позитивному взаимодействию с людьми или группами иной национальной, религиозной, социальной среды, иных взглядов, мировоззрений, стилей мышления и поведения» [Южакова 2007: 16]. Это уважение права собеседника на собственное мнение, принятие ошибок или неточностей, возникающих в результате взаимодействия различных культур.

В настоящее время в связи с увеличением количества иностранных студентов в Российских вузах наблюдается интерес к проблеме формирования социокультурной компетенции, базирующейся на знании речевого этикета в официальной и неофициальной межкультурной коммуникации. При обучении русскому языку иностранных студентов важно учитывать национально-культурные особенности коммуникации, традиции и ритуалы общения, вероисповедание обучающегося. В этой связи появляется масса ограничений при выборе тем общения и средств, задаваемых в аудитории вопросов, необходимых для отработки изучаемого материала. Например, студентов арабского мира не следует спрашивать об имени матери или сестры, о здоровье жены и, тем более, будет неуместной просьба показать их фотографии или передать привет. В противном случае появится так называемый культурный шок и действия преподавателя могут быть истолкованы как оскорбительные.

Говоря о функциях речевого этикета, следует упомянуть об апеллятивной функции, которая находит воплощение при обращении к собеседнику. Апеллятивы способны регулировать речевое общение, словесно выражают категорию эмоциональности, свидетельствуют о возрастных характеристиках коммуникантов, указывают на их профессиональный статус. Суть обращения, по мнению Н.И. Формановской, составляют «языковые формы установления контакта с собеседником, при котором демонстрируются социальные и личные взаимоотношения» [Формановская 1994: 41].

Русской речевой культуре в отличие от многих иных (европейской, арабской) свойственно называние собеседника по имени и отчеству, что разграничивает официальную

и неофициальную речь, Вы- и ты- общение. В этой связи обращение на «ты» (англ. – *you*) не всегда факт неуважения, это может быть фактом недостаточного знания культурно-речевых особенностей у людей, только начинающих изучать русский язык. Как отмечает Ф.З. Тавкешева, в «арабской культуре приняты правила подчеркнуто вежливого общения, с гиперболизированными комплиментами и возвышенной похвалой собеседника» [Тавкешева 2012: 261]. Уместным, уважительным в арабской культуре считается использование перед именем или фамилией слова господин (арабское السيد то же что *Mr* в английском языке). Среди носителей русского языка принято использовать слово *господин* перед фамилией адресата речи исключительно в официальном общении или при обращении к массовому адресату: *Господин президент! Уважаемые господа! Господа!* Использование слова *господин* в неофициальной обстановке при обращении в транспорте, магазине приводит к определенным коммуникативным неудачам и неловкости. Кроме того, в русской речевой культуре не принято при обращении к учителю (преподавателю) использовать указание на его профессиональный статус, что совершенно нормально, например, в арабском языке: *Здравствуйте, учитель! Добрый день, преподаватель! Как Ваши дела, профессор или доктор?* (указание на степень доктора наук или с целью оказания должного уважения человеку, не имеющему никакого отношения к докторству).

Существенным отличием употребления имен в арабском языке можно считать использование в речи тектонимов. Это практика называния отца или матери по имени старшего сына (*абу Мохаммед* – ‘отец Мохаммеда’). Но в настоящее время эта традиция уже теряет свою значимость, и такое обращение чаще используется в шуточной манере. Так же устаревшим можно считать уважительное обращение *afandi* (дословно ‘сударь’).

Фатическая функция речевого этикета проявляется в речевых актах, в которых говорящий пытается обратить на себя внимание собеседника. При этом в русской речевой культуре, как и в арабской предпочтительны обращения без называния адресата: *прошу прощения, извините, разрешите спросить* (من فضلك, араб., дословно ‘прошу прощения’). В арабской культуре уместны также уважительное обращение, дифференцированное по возрасту, что не характерно для русской речевой культуры (обращение в пожилому мужчине يا جدى, к пожилой женщине – يا طنط), а также обращение شاب, дословно означающее ‘о, человек’. В арабской молодежной культуре принято нейтральное обращение ابني – *abni*, что в переводе означает ‘сын, сынок’ (русское – *братишка, брат*).

Для того чтобы избежать коммуникативных конфликтов или не оказаться в неприятной ситуации студенту-иностранцу ещё на начальном этапе изучения языка необходимо иметь представление о существовании эвфемизмов. Навыки интерпретации эвфемистических замен помогут иностранцам стать равноправными участниками коммуникации. «Эвфемистическая замена входит в число приемов и средств, связанных с выполнением (...) так называемых требований к речи, именуемых также качествами речи» [Московкин 2001: 59]. Эвфемистические замены необходимы для завуалирования неприличных или необсуждаемых явлений действительности (*я хочу в туалет – можно выйти*), маскируют сущность обозначаемого (*женский туалет – дамская комната*), необходимы для замены нетактичных или грубых лексем (*врать – обманывать, толстый – большой*: в арабоязычной аудитории). Использование эвфемизмов приводит к пополнению словарного запаса студента в связи с расширением синонимического ряда, а также позволяет соблюдать необходимую этику общения.

В процессе обучения русскому языку как иностранному слушателям языковых курсов бывает очень сложно выразить свою мысль средствами изучаемого языка. В этой связи на помощь приходит родной язык или язык посредник, (чаще английский – язык международного общения), что приводит к языковому смешению в речи студента (*ладно – okay – حسنا*). Особую роль приобретают междометия, особенно среди молодежи (*супер, класс, ок, упс, вау* и др.). Эти слова приобрели популярность в молодежном жаргоне за счет своей интернациональности, а также емкости и звучности.

Следует упомянуть также о проскальзывании в речи студентов-иностранцев студенческих жаргонизмов (*преподаватель – препод*), а также табуированной лексики – одного из самых древних лексических пластов. Данный пласт лексики отражает языковую ментальность и определяет языковую картину мира народа. Но, тем не менее, запрет на использование нецензурных слов и выражений распространяется не только на официальную сферу общения, но и на неформальную коммуникацию. Такое употребление в речи иностранцев может свидетельствовать о желании влиться в студенческий коллектив, об ускорении социальной адаптации, но чаще всего это ненамеренное употребление, связанное с незнанием языковых реалий, отождествлением литературного слова или понятия с его табуированным аналогом («я слышал, так говорят»), что является недопустимым в русской речевой культуре, нарушением законов общения. Задача преподавателя в данном случае – проявить терпимости и такт, доходчиво объяснить студенту различия между литературным вариантом слова и его нелитературным синонимом с точки зрения норм речевого этикета.

Таким образом, политика мультикультурализма, безусловно, воплощается в языковой толерантности, которая понимается, как терпимость собеседника к речевым реалиям, мировоззрению иной культуры, к непривычным ценностям или моделям поведения. Это стремление к достижению взаимопонимания и взаимоуважения участников общения, построение принципов гармоничного сотрудничества между преподавателем и иностранным студентом.

Литература

Московкин В.П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования // Вопросы языкознания. – 2001. – № 3. – С.58–71.

Сиротинина О.Ю. Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. – Саратов, 2001. – С.16–28.

Тавкешева Ф.З. Средства обучения вежливости иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012.– №2. – С.261–264.

Федюнина С.М. Мультикультурализм в высшем образовании: контексты интеграции // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2007. – №3. – С.20–23.

Формановская Н.И. Обращения // РЯШ, 1994. – №3. – С.35–39.

Южакова Ю.В. Толерантность массово-информационного дискурса идеологической направленности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2007. – 25 с.

**Опыт проведения учебных экскурсий на занятиях
по русскому языку как иностранному в онлайн-формате**

русский язык как иностранный, учебная экскурсия, дистанционное обучение

В данной статье представлен опыт проведения учебных экскурсий на занятиях по русскому языку как иностранному в онлайн-формате. В качестве примера была выбрана экскурсия в город Пушкин (Царское Село), ориентированная на китайских студентов, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня.

В настоящее время из-за пандемии COVID-19 иностранные студенты не могут приехать в Россию, поэтому обучение на подготовительных факультетах российских вузов проводится в дистанционном формате. Такая форма требует от преподавателей русского языка как иностранного пересмотреть подходы к обучению и искать новые формы проведения занятий.

Как известно, в процессе изучения русского языка как иностранного, помимо аудиторных, предусмотрены внеаудиторные занятия: учебные экскурсии, которые помогают иностранным студентам адаптироваться к новой социокультурной среде, познакомиться с городской инфраструктурой, архитектурой города, а также с культурой России.

Учебные экскурсии являются одной из эффективных форм обучения, способствующей формированию коммуникативной и страноведческой компетенций у иностранных студентов в процессе обучения русскому языку. По мнению методистов, обращение к страноведческой информации в процессе изучения русского языка как иностранного обеспечивает «повышение познавательной активности иностранных учащихся, активизирует их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на занятиях, дает стимул к самостоятельной работе над изучаемым языком, способствует решению воспитательных задач» [Федотова 2013: 145].

В связи с переходом обучения в онлайн-формат было необходимо продумать формы проведения учебных экскурсий. Требования к экскурсии в онлайн-формате близки к требованиям, предъявляемым к экскурсиям, которые проводятся в режиме реального времени. Отличительной чертой является то, что преподаватель, заранее продумав маршрут экскурсии и подобрав необходимые фото- и видеоматериалы, не может ничего менять и импровизировать. Проведение экскурсий в онлайн-формате, с одной стороны, не дает возможности студентам получить полноценные впечатления от посещаемых объектов и прочувствовать атмосферу самого места, с другой стороны, позволяет рассказать о большем количестве исторических объектов, которые не всегда возможно посетить во время одной экскурсии. При планировании экскурсии в онлайн-формате представляется важным максимально вовлечь студентов в учебный процесс и предложить задания, которые направлены на развитие навыков всех видов речевой деятельности.

В течение учебного года для студентов РГПУ им. А.И. Герцена кафедры интенсивного обучения Института русского языка как иностранного предусмотрены различные экскурсии, которые помогают иностранным студентам не только совершенствовать свои знания русского языка, но и познакомиться с культурой России и особенностями жизни города, в котором они учатся. Так, одной из учебных экскурсий во 2 семестре является посещение г. Пушкина. Эта экскурсия поможет иностранным студентам познакомиться с историей города, музеями и парками, которые там находятся, а также узнать о деятелях культуры, чьи имена связаны с городом.

В рамках данной экскурсии иностранные студенты не только знакомятся со страноведческой информацией, но повторяют многие грамматические темы, например, одну из сложных тем – глаголы движения.

Рассмотрим этапы проведения учебной экскурсии, ориентированной на китайских студентов, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня.

1. Организационный этап.

На данном этапе вводится новая лексика, которая поможет не только рассказать об объектах, увиденных во время экскурсии, но и выразить собственные впечатления (Например: дворцово-парковый ансамбль; павильон, назван в честь *кого*, построен в честь *чего*; разрушать/разрушить *что*; восстанавливать/восстановить *что*; производить впечатление *какое и на кого*; поражать *чем* и др.).

Необходимо вспомнить значения глаголов движения с предлогами (выйти из автобуса, перейти улицу и др.), которые необходимы для описания маршрута экскурсии.

2. Экскурсия.

В начале экскурсии студентам нужно изучить маршрут от университета до Екатерининского парка в г. Пушкин с помощью приложения Яндекс-карты (рис.1) и описать его.

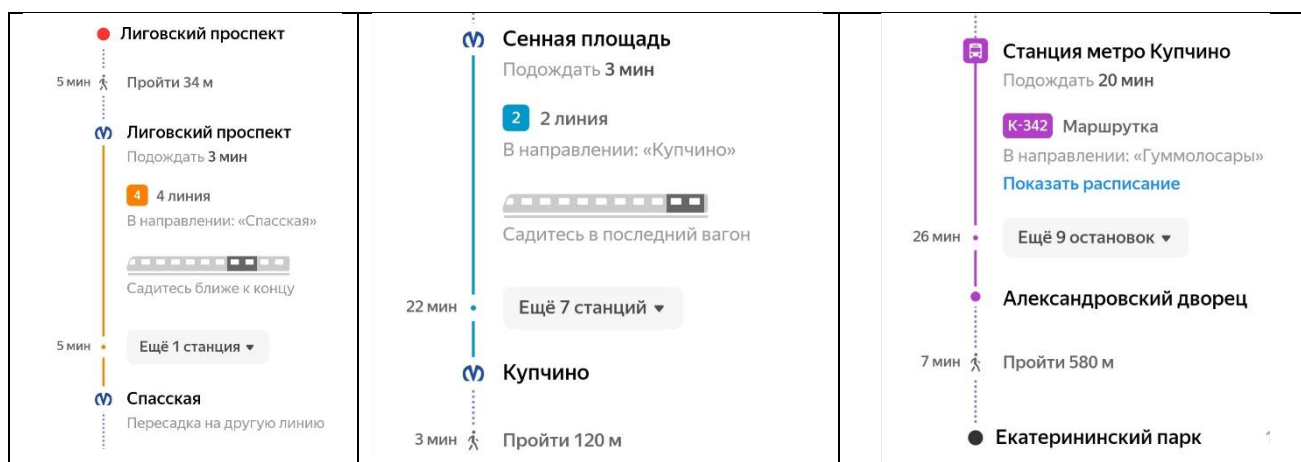


Рис. 1. Маршрут

Следующий шаг экскурсии – знакомство с историческими фактами г. Пушкина (дата основания, смена названий города, исторические события, которые происходили в городе, и др.).

Далее дается карта-план музея-заповедника «Царское Село», на ней студентам нужно найти объекты, о которых будет говориться во время экскурсии. Потом по мере проведения экскурсии на этой карте отмечается маршрут следования.

Знакомство с музеем-заповедником «Царское Село» можно разделить на несколько частей: «Екатерининский парк и дворец»; «Александровский парк», «Лицей».

Рассказы о парках следует начинать с демонстрации фотографий парков, дворцов, построек и памятников, находящихся на их территории. Далее каждому студенту предлагается прочитать небольшой текст об одном из объектов парка. После прочтения на экран выводятся данные тексты с пропущенной информацией, и студенты должны задать вопросы друг другу, чтобы получить недостающую информацию.

Следует отметить, что при обучении русскому языку в иностранной аудитории важно учитывать особенности национальной культуры студентов. По мнению В.А. Масловой, культуры разных народов отличаются друг от друга «не типом созерцательного освоения мира, а типом его материально-духовного присвоения, то есть деятельностной, активной поведенческой реакцией на мир» [Маслова 2001: 19]. Для учета данного принципа обучения при рассказе об Александровском парке особое внимание уделяется строительству китайской деревни. Во время демонстрации фотографий – объектов китайской деревни студентам предлагается описать их.

В завершении рассказа о парках студентам нужно сравнить парки в России и в Китае, в частности парки, расположенные рядом с дворцами (по площади, по назначению, по объектам, расположенным там, и др.).

При знакомстве с Лицеом необходимо затронуть следующие аспекты: правила поступления в Лицей, обучение в нем, затем рассказать об А.С. Пушкине. В качестве заданий, связанных с данной частью экскурсии, можно привести следующие:

- Опишите актовый зал, учебный класс, комнаты лицеистов, комнату А.С. Пушкина.
- Сравните систему образования России и Китая в XIX веке и в XXI веке.

Задания на сравнение своей и чужой культуры направлены на понимание русской культуры через призму культуры родной страны и «способствуют формированию бикультурных языковых личностей, готовых к активному сотрудничеству в современном поликультурном мире» [Теремова, Гаврилова, Бай, 2020: 92].

3. Контроль и рефлексия.

После экскурсии необходимо оставить немного времени, чтобы студенты смогли поделиться своими впечатлениями, задать вопросы.

Для закрепления и систематизации знаний на экран можно вывести следующие задания:

– Закончите предложения. (Например: Екатерининский парк назван в честь Екатерининский дворец воссоздан по проекту 19 октября лицеисты праздновали и др.).

– Прочитайте предложения. Скажите, какие из них являются верными, а какие ложными (Например: 1. Город Пушкин никогда не менял своего названия. 2. Первая железная дорога в России шла из Санкт-Петербурга в Царское село. 3. Янтарная комната находится в Александровском дворце. 4. В Царском Селе жили и работали А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, А.А. Ахматова, И.Е. Репин, В.М. Васнецов.).

В качестве домашнего задания студентам предлагается написать письмо другу, который никогда не был в Царском Селе, но интересуется пригородами Санкт-Петербурга, и рассказать ему об экскурсии. Такое вид задания поможет активизировать навыки письменного монологического высказывания, а также еще раз повторить и систематизировать полученную во время экскурсии страноведческую информацию.

Таким образом, учебные экскурсии на занятиях по русскому языку как иностранному помогают повысить мотивацию иностранных студентов к изучению русского языка; активизировать навыки аудирования, говорения, письма, чтения, а также творческую активность студентов; познакомить с культурой России. Учет регионального компонента, а именно культурной среды Санкт-Петербурга, в обучении русскому языку как иностранному поможет иностранным студентам лучше адаптироваться к новой образовательной и социокультурной среде.

Проведение учебных экскурсий в онлайн-формате требует от преподавателя русского языка как иностранного не только знания методики проведения занятий данного типа, но и владения информационными технологиями.

Литература

Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Academia, 2001. – 202 с.

Теремова Р.М., Гаврилова В.Л., Бай И. Культуроведческий аспект в практике преподавания русского языка китайским студентам // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 7. – С.90–95.

Федотова Н.П. Методы преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

Особенности использования тренировочных упражнений на этапе довузовской подготовки

русский язык как иностранный, глаголы движения, тренировочные упражнения

Статья посвящена исследованию тренировочных упражнений, используемых при изучении грамматики русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки. Разработан алгоритм использования тренировочных упражнений при изучении глаголов движения.

В методике преподавания русского как иностранного тренировочные упражнения занимают важное место. Они являются инструментом, помогающим иностранным слушателям осмыслить грамматическую систему русского языка и выработать автоматизм в употреблении основных форм. Нами были проведены исследования, касающиеся проблемы организации учебного процесса в иноязычной аудитории, в частности исследованы проблемы использования тренировочных упражнений при изучении падежной системы русского языка [Фархетдинова 2021]. В статье выявлены роль и степень влияния тренировочных упражнений на процесс изучения русского языка, а именно изучения русских падежей в иноязычной аудитории неязыкового вуза.

Исследованы проблемы использования тренировочных упражнений при изучении несовершенного и совершенного видов глаголов [Фархетдинова 2020] и использование тренировочных упражнений в обучении языку специальности (инженерно-технический профиль) [Фархетдинова 2019].

В данной статье представлен алгоритм использования тренировочных упражнений при изучении глаголов движения. Выбор темы продиктован тем, что глаголы движения вызывают у иностранных слушателей наибольшие затруднения. При отборе лексико-грамматического материала выделены те языковые формы, которые являются наиболее частотными и наиболее трудными для большинства иностранцев.

Имитативные упражнения целесообразно использовать на начальной стадии изучения русского как иностранного, так как они обеспечивают большую повторяемость языковых моделей и синтаксических конструкций. Это могут быть:

– краткие ответы на вопросы: 1. *Вы вчера были в университете?* 2. *Вы завтра пойдете в магазин?* 3. *Ваш друг вчера ходил к декану?*

– полные ответы на общие вопросы: 1. *Вчера вы ездили в центр?* 2. *Вы любите ходить в театры?* 3. *Вы любите плавать?* 4. *Вчера вы были в университете?*

– краткие ответы на альтернативные вопросы: 1. *Когда вы приехали в Казань: в августе или в сентябре?* 2. *Что вам нравится больше: ходить пешком или ездить на транспорте?*

– выражение согласия: *Вчера вечером я был в парке. – Да? И я был в парке / Я тоже был в парке.*

– уточнения чего-либо: *Вчера я не был на уроке. – Почему вы не были на уроке?*

Ещё большую повторяемость грамматических структур обеспечивают подстановочные упражнения. В таких упражнениях дается готовая форма, а слушатели подставляют в нее слова. Например,

1) Выберите подходящий глагол.

1. *Сейчас Илья (идёт, ходил) в библиотеку.* 2. *Вчера вы (идёте, ходили) на новую выставку.* 3. *Вчера студенты (идут, ходили) в центральный парк.*

2) Вместо точек напишите вопросы *куда?, где?, откуда?*

1. *... ездил утром Антон?* 2. *... вчера были друзья?* 3. *... приехал Абдулла?*

3) Вместо точек вставьте глаголы движения *носит, носят, несёт.*

1. *Первого сентября дети ... цветы учителям.* 2. *Навстречу идёт Мария и ... книги в библиотеку.* 3. *Иван Александрович всегда ... с собой фотографию своей жены.* 4. *Ахмед всегда ... на занятия русско-арабский словарь.*

Трансформационные упражнения в отличие от других видов являются наиболее часто употребляющимися. Такие упражнения в основном предполагают изменение форм глаголов движения. Можно предложить следующие упражнения:

1) Напишите глагол *поехать* в форме будущего времени:

1. *Завтра мы ... в национальную библиотеку.* 2. *Летом иностранные студенты ... в Москву.* 3. *Во вторник я ... в студенческую поликлинику.*

2) Ответьте на вопросы, используя слова, данные в скобках.

1. *Что делал Андрей, когда шёл в магазин? (слушать музыку).* 2. *Что делала Анна, когда шла в институт? (повторять слова).* 3. *Что вы делали, когда шли в музей? (думать об уроке).*

3) Из данных слов составьте предложения.

1. *Я, идти, магазин.* 2. *Он, идти, библиотека.* 3. *Ты, идти, банк?* 4. *Студенты, идти, общежитие.* 5. *Она, идти, собрание.*

4) Ответьте на вопросы, используя глаголы *ходить* и *ездить*.

1. *Ты часто ходишь в магазин «Пятёрочка»? – Да, ...* 2. *Ты каждый день ходишь в банк? – Нет, ...* 3. *Антон редко ходит в деканат? – Да, ...*

5) Вместо точек напишите соответствующие глаголы.

Идти – ходить: 1. *Каждый день Сергей ... в университет. Сейчас он тоже ... в университет.* 2. *Обычно вечером друзья ... в бассейн. Сейчас вечер. Они ... в бассейн.* 3. *Иностранные студенты часто ... в музеи, в театры и в кино.* 4. *В выходные Катя обычно ... в театр.* 5. *Сейчас я ... в спортзал. Туда я ... каждое воскресенье.*

б) Замените глаголы *ходить*, *ездить* глаголом *быть*.

1. *В воскресенье Павел ходил в музей.* 2. *Али ездил на стадион играть в футбол.* 3. *Мой сосед ездил в Москву на выставку.* 4. *Сёстры ездили в Волгоград на экскурсию.* 5. *В среду они ходили в цирк.*

Особую роль в развитии речи иностранных слушателей занимают репродуктивные упражнения. В таких упражнениях слушателям необходимо устно или письменно воспроизвести услышанные или прочитанные предложения, тексты, диалоги и др. При этом студент сосредотачивается на содержании текста, используя ранее изученный языковой материал. В подобных заданиях не подсказывается форма и не дается лексическая единица. Это могут быть: а) свободные ответы на вопросы; б) упражнения типа имитативных, трансформационных, но инициатором выступает не преподаватель, а сами студенты. Например:

1) Ответьте на вопросы:

– *Почему вы не были на экскурсии?*

– *Вы ходили вчера в кино?*

2) Составьте предложения со следующими словосочетаниями.

Модель: (я) бежать на занятие. Я бегу на занятие, потому что опаздываю.

1. *(Я), лететь на самолёте.* 2. *(Мама), вести ребёнка за руку.* 3. *(Студенты), ехать на олимпиаду по математике.*

3) Закончите предложения:

1. *Когда мы пошли на урок, ...* 2. *Когда мы шли на урок, ...* 3. *Когда мы пришли на урок, ...*

Таким образом, использование на уроках русского как иностранного большого количества тренировочных упражнений продиктовано тем, что они помогают осмыслить грамматическую систему русского языка и выработать автоматизм в употреблении основных форм. На этапе закрепления новой грамматической темы важную роль играет последовательное выполнение тренировочных упражнений: имитативных, подстановочных, трансформационных и репродуктивных. Тренировочные упражнения используются не только для закрепления грамматического материала, но и формируют языковую компетенцию иностранного слушателя.

При составлении или отборе упражнений необходимо обратить внимание на такие важные моменты, как уровень владения русским языком слушателя, профиль обучения, форма обучения (очное или дистанционное обучение), учет родного языка слушателя и другие важные составляющие. Важно использовать и региональный компонент в обучении, способствующий активизации учебного процесса. В связи с этим нужна постоянная работа с краеведческим материалом на всем протяжении изучения русского языка.

Литература

Русский язык как иностранный: базовый и первый уровни: учебное пособие / Е.Н. Богатова [и др.]; Минобрнауки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – 2-е изд., перераб. и доп. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2020. – 186 с.

Русский язык как иностранный: элементарный уровень: учебное пособие / Е.Н. Богатова [и др.]; Минобрнауки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2018. – 204 с.

Фархетдинова Г.Д. Тренировочные упражнения в обучении языку специальности (инженерно-технический профиль) // Научный альманах. – 2019. – №3-2. – С.173–176.

Фархетдинова Г.Д. Тренировочные упражнения в практике обучения русскому языку как иностранному // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. – М.: ТехПолиграфЦентр, 2020. – Выпуск 14. – С.189–195.

Фархетдинова Г.Д., Гатауллина Л.К. Разработка алгоритма использования тренировочных упражнений при обучении грамматике русского языка в иностранной аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2021. – №6. – С.1950–1954.

Изучение иноязычной лексики на занятиях РКИ

иноязычная лексика, заимствования, сема, лексическое значение

В статье рассматриваются примеры заимствованной лексики, а также процессы изменения значения иноязычной лексики в языке-рецепторе.

В процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) формирование лексических знаний, умений и навыков занимает важное место. Это обусловлено тем, что данные умения являются необходимыми для проведения успешной коммуникации, для развития навыков письма, чтения, а также слушания и говорения.

Определенное внимание стоит уделить особенностям работы с заимствованной лексикой в процессе обучения РКИ. Процесс усвоения новой лексики как таковой – важная и сложная задача, стоящая перед студентами и преподавателем. Как же объяснить иностранному обучающемуся, что в русском языке существуют не просто слова-синонимы, но и слова, которые имеют точные эквиваленты в языке? Как разъяснить, зачем, почему и как в язык входят новые слова, если, на первый взгляд, язык, принимающий новую лексику, в этом не нуждается?

К явлению заимствования иноязычной лексики можно относиться по-разному, однако нельзя категорически отказаться от него или преуменьшать его влияние на развитие языка. Таким образом, изучение новых иноязычных и заимствованных слов выступает важным этапом в процессе изучения лексического строя языка для иностранных учащихся.

Интересно, что заимствованные слова в разных языках очень редко полностью совпадают по своему значению, так как язык отражает картину мира определенной социальной общности. Это объясняется тем, что язык находится в постоянном движении, тесно связан с историей и культурой народа – носителя данного языка, отражает его мировосприятие. Поэтому и заимствования могут отличаться в разных языках полнотой семантического соответствия, различными стилистическими оттенками, что мешает употребить слово в определенной ситуации в одном языке в том же значении, в котором оно употребляется в другом. Происходит расширение или сужение значения заимствованного слова, переосмысление его значения (лексическая трансформация), что влечет за собой изменение его сочетаемости. Часто слово получает иную стилистическую окраску. Для точного адекватного понимания учащимися значения слов важно обратить их внимание на те изменения, которым подверглось заимствованное слово.

Можно выделить следующие группы лексем.

1) Слова, не воспринимающиеся как заимствованные и, как правило, относящиеся к общеупотребительной лексике: *телефон, кровать, градус*.

2) Слова, прототипы которых есть в родном языке.

Здесь мы проведем еще одну классификацию:

• полное совпадение значений в родном и русском языках (прототип и коррелят совпадают). Это можно наблюдать в следующих лексемах:

Студент – *student* (англ.), *Student* (нем.), *estudiante* (исп.)

Литература – *literature* (англ.), *Literatur* (нем.), *literatura* (исп.)

Безусловно, такие слова не вызывают непонимания и всегда воспринимаются иностранными учащимися с радостью.

• расширение лексического значения заимствования (в русском шире, чем в родном).

Рассмотрим примеры.

Английское *showroom* – ‘помещение для демонстрации продукции компании’, чаще всего понятие *шоурум* означает помещение, в котором производитель автомобилей выставляет различные образцы автомашин. В русском языке у данной лексемы происходит расширение значения за счет наращивания семы: данное слово обозначает ‘помещение, в котором покупатель может рассмотреть или попробовать образцы товара’. При расширении

им приобретает значение: ‘мероприятие, проводимое в целях ознакомления оптовых покупателей с продукцией’.

Рассмотрим лексему *adressat* от нем. *Adressat* с аналогичным значением ‘лицо, к которому адресовано письмо или посылка’. Слово в языке-рецепторе приобретает новое значение ‘круг людей, на которых рассчитано данное произведение литературы, искусства, речь, доклад’.

Английское *hit* – ‘музыкальное произведение, имеющее наибольшую популярность’ в русском языке получает сему ‘любое популярное явление, факт’.

• сужение лексического значения можно отметить в слове *офис*, которое в английском языке имеет большее число значений – ‘должность’, ‘служба’, ‘служебное помещение’, ‘отделение’, ‘комитет’ и др., в то время как в русском это слово употребляется в значении ‘помещение или представительство какой-либо фирмы’. Слова *медицина* в английском языке имеет значения ‘лекарство’, ‘совокупность наук о болезнях, их лечении и предупреждении’, а в русском языке слово употребляется только во втором значении – ‘совокупность наук о болезнях, их лечении и предупреждении’.

Английский прототип *killer* – ‘убийца вообще’ в русском языке сужено до значения ‘наемный убийца’.

Speaker ‘говорящий, выступающий, диктор, лектор, спикер, громкоговоритель’ – ‘спикер, выступающий’.

3) Также стоит выделить отдельную группу слов, так называемых «ложных друзей переводчика». Как правило, это случайные совпадения – межъязыковые омонимы: *data* – *data* (англ.) – ‘данные’, (исп.) – ‘исходные данные’, *магазин* – *tagazin* (англ.) *Magazin* (нем.) – ‘журнал’.

В разных языках многие слова, которые имеют сходную форму, могут иметь различные значения. Это зависит и от определенного строения языка, и от истории заимствования, и от времени функционирования слов в речи. В русском языке слова употребляются в разных контекстах, их значения и сочетаемость расширяются.

Таким образом, становится очевидным, почему преподаватели русского языка как иностранного считают необходимой специальную работу с заимствованной лексикой. Такая работа особенно важна в аудитории, где обучаются студенты-билингвы, так как преподавателям важно учитывать ментальный лексикон студентов, т.е. ту часть долговременной памяти, в которой находятся и хранятся слова. За видимым владением русским языком подчас скрывается другая языковая картина мира, сформированная вне русской действительности.

Литература

Балалыкина Э.А. Семантические изменения в пределах заимствованной лексики в русском языке // Ученые записки Казанского университета. – 1998. – Т.135. – С.30–39.

Габдреева Н.В., Агеева А.В., Тимиргалеева А.Р. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода. – М.: Наука; Флинта, 2013. – 328 с.

Кудряшова С.В. Процесс заимствования как разновидность языкового контакта // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С.66–75.

Тимиргалеева А.Р. Иноязычная лексика немецкого происхождения в русском языке новейшего периода: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2006.

Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складневской. – М.: Эксмо, 2008.

Особенности преподавания деепричастий иностранным обучающимся на довузовском этапе подготовки

русский язык как иностранный, иностранные граждане, деепричастие

В статье рассматриваются особенности преподавания деепричастия как особой грамматической категории русского языка как иностранного: приводятся правила образования деепричастий и комплекс упражнений, направленных на распознавание, образование и употребление их в речи иностранными гражданами.

Одной из редко рассматриваемых, но тем не менее достаточно важной на довузовском этапе подготовки является тема «Деепричастие», которая изучается в основном на среднем и продвинутом этапах обучения. Иностранные слушатели должны владеть русским языком как минимум на базовом уровне для того, чтобы понять правила образования и употребления данной грамматической категории в речи.

Впервые данное понятие было введено в XVII веке М. Смотрицким, а впоследствии деепричастие было определено как самостоятельная часть речи. Несмотря на это, среди русских лингвистов до сих пор нет единого мнения об этом грамматическом феномене, его самостоятельности как части речи и степени принадлежности к глаголу и наречию. Н.Ю. Царева определяет деепричастие как «форму глагола, которая не имеет самостоятельности: она поясняет, дополняет действия, выраженные глаголом. Деепричастие может указывать на время действия, причину, условие, при котором оно происходит» [Царева, 2003: 160]. И в нашей работе мы будем придерживаться данного толкования.

Многие ученые, известные лингвисты, такие как В.В. Виноградов, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, Н.М. Шанский, О.М. Чупашева, Л.Д. Чеснокова, А.А. Шахматов и другие, посвятили свои работы вопросам многоаспектности деепричастия, так как данная грамматическая категория передает не только динамичность и сжатость речи, но и характеризуется высокой синтаксической подвижностью. Е.Р. Ласкарева акцентирует внимание на сфере употребления деепричастий и говорит о том, что их употребление характерно для официального общения и художественного стиля речи [Ласкарева, 2014].

Несмотря на то, что иностранные обучающиеся не осознают необходимость изучения причастий и деепричастий русского языка, так как они редко употребляются в обиходно-бытовой сфере, то есть в разговорной речи, данная тема является достаточно актуальной ввиду того, что в будущем, став студентами различных факультетов, иностранные граждане ежедневно будут сталкиваться в учебных материалах с данными грамматическими конструкциями. Следовательно, необходимость изучения иностранными обучающимися данных тем обусловлена потребностью чтения, анализа, репродукции и продукции текстов официально-делового (оформление заявлений, докладных записок, рекламаций и т. д.), публицистического (газетные статьи, репортажи и т. д.), художественного (рассказы, романы, новеллы и т. д.) и научного (рефераты, статьи, доклады, курсовые и дипломные работы и т. д.) стилей речи. Таким образом, по мнению Е.Р. Ласкаревой, для усвоения данной грамматической темы иностранные граждане должны владеть значительным лексическим запасом из разных функциональных стилей речи [Ласкарева, 2014].

Как было сказано выше, деепричастие содержит в себе как признаки глагола, так и наречия. Ввиду того, что деепричастие образуется от глагола и сохраняет его грамматические признаки, различают деепричастия: несовершенного (*делать – делая*) и совершенного видов (*сделать – сделав*); образованные от переходных (*читать – читая книгу*) и непереходных (*краснеть – краснея*) глаголов, возвратных (*улыбаться – улыбаясь*) и невозвратных (*гулять – гуляя*) глаголов. Таким образом, перед объяснением данной темы преподаватель должен повторить с обучающимися особенности и правила употребления разных видов глагола, возвратные и невозвратные глаголы, а также список глаголов

несовершенного вида, от которых деепричастия не образуются (*ждать, пить, писать, мочь* и т. д.). Необходимо также акцентировать внимание обучающихся на том, что после деепричастия существительное должно стоять в том же падеже, который бы использовался после глагола (*читать книгу – читая книгу*). Другими словами, сохраняется глагольное управление.

С другой стороны, деепричастия сохраняют и грамматические признаки наречия: не изменяются по родам, числам и падежам и отвечают на вопросы:

- как? (*Он готовил завтрак, слушая радио*);
- когда? (*Сдав все экзамены, студенты уехали домой*);
- при каком условии? (*Получив зарплату, он купит новый телевизор*);
- почему? (*Задумавшись, он проехал свою остановку*);
- несмотря на что? (*Не договариваясь, они пришли в кинотеатр на один и тот же фильм*) и т. д.

Для преодоления трудностей в понимании значений деепричастий преподаватель русского языка как иностранного, в первую очередь, должен рассмотреть их видовые формы, способы образования, особенности функционирования, а также примеры пунктуационного оформления деепричастных оборотов в речи.

Обратимся к грамматическим опорам, предложенным Л.В. Котане в книге «Русский язык для делового общения» (рис. 1, рис. 2, рис. 3) [Котане, 2014]. На рисунке 1 представлены случаи употребления деепричастий, обозначающих одновременное и последовательное действия (рис. 1).

Деепричастия несовершенного вида образованы от глаголов НСВ	Деепричастия совершенного вида образованы от глаголов СВ
Обозначают одновременные действия.	Обозначают последовательные действия.
<p style="text-align: center;">1 → 2 →</p> <p><i>Слушая</i> новости, он проверял почту.</p>	<p style="text-align: center;">1 → , 2 →</p> <p><i>Прслушав</i> новости, он проверил почту.</p>

Рис. 1. Употребление деепричастий

На рисунке 2 рассматривается правила образования деепричастий несовершенного вида (рис. 2).

Образование деепричастий НСВ		
Ш, Ж, Ч, Щ:	основа глагола + -а/-ась настоящего времени	<i>слышать – слыша</i>
В остальных случаях:	основа глагола + -я/-ясь настоящего времени	<i>работать – работа</i>

Рис. 2. Образование НСВ деепричастий

На рисунке 3 представлено правило образование деепричастий совершенного вида (рис. 3).

Образование деепричастий СВ
Основа глагола СВ + -в/-вшись <i>позвонить – позвонил – позвонив</i> <i>встретиться – встретился – встретившись</i>

Рис. 3 Образование СВ деепричастий

Рассмотрим подробнее упражнения, направленные на распознавание деепричастий и на отработку навыков их образования и употребления в речи. Все задания представлены по принципу нарастающей сложности.

1. Найдите деепричастия НСВ и СВ (рис. 4).

П	Р	И	Г	О	Т	О	В	И	В	Ч	Б	Ы	Ы
А	Й	О	Т	Д	Ы	Х	А	Я	Я	И	Я	Х	Ь
Р	Р	Ч	Г	И	Ы	Д	У	Ъ	Э	Т	Т	Е	В
А	Ь	Я	У	З	Н	А	В	Щ	Ф	А	Б	З	Ж
Б	Л	Е	Л	Ь	Н	Ч	Е	К	Э	Я	Г	А	Ъ
О	Ш	Э	Я	С	С	Д	Е	Л	А	В	Б	С	Ю
Т	Ф	Ж	Я	А	О	З	Ф	М	В	С	К	Ы	У
А	П	Ж	И	У	А	Ф	Ы	Ж	Ж	Ё	И	П	И
Я	У	Ё	Д	С	Ф	Ы	Ъ	М	С	Ф	П	А	Ц
В	Е	Р	Н	У	В	Ш	И	С	Ь	Ю	М	Я	К
В	Ж	Б	И	Г	Р	А	Я	Щ	Р	Р	Х	П	П
С	Л	У	Ш	А	Я	Л	Й	З	Л	А	Р	Ю	С
Д	П	Ж	Э	Т	К	У	Н	Ч	Й	К	И	В	Ц
Ы	Ж	Н	А	П	И	С	А	В	С	Ь	Б	Ъ	З

Список слов:

- | | | |
|---------------|---------------|-------------|
| 1. РАБОТАЯ | 5. ЗАСЫПАЯ | 9. ЧИТАЯ |
| 2. ИГРАЯ | 6. ВЕРНУВШИСЬ | 10. СДЕЛАВ |
| 3. ПРИГОТОВИВ | 7. ГУЛЯЯ | 11. УЗНАВ |
| 4. ОТДЫХАЯ | 8. СЛУШАЯ | 12. НАПИСАВ |

Рис. 4. Найдите деепричастия НСВ и СВ

2. Укажите ряд, в котором все слова являются деепричастиями НСВ. Напишите, от каких глаголов они образованы.

- 1) играя, побеждая, выполнив, встретившись;
- 2) давая, узнавая, думая, отвечая;
- 3) танцуя, проанализировав, являясь, уставая;
- 4) падая, меняя, получив, проехав.

3. Укажите ряд, в котором все слова являются деепричастиями СВ. Напишите, от каких глаголов они образованы.

- 1) переведя, услышав, решив, проснувшись;
- 2) понимая, исследовав, подумав, пройдя;
- 3) читая, решая, участвуя, ложась;
- 4) выполняя, пройдя, унеся, говоря.

4. Образуйте деепричастия от следующих глаголов.

- | | |
|-------------------|--------------------|
| видеть _____ | приготовить _____ |
| знать _____ | создать _____ |
| читать _____ | позавтракать _____ |
| смотреть _____ | встретиться _____ |
| делать _____ | поработать _____ |
| готовить _____ | |
| создавать _____ | |
| завтракать _____ | |
| встречаться _____ | |
| работать _____ | |
| увидеть _____ | |
| узнать _____ | |
| прочитать _____ | |
| просмотреть _____ | |
| сделать _____ | |

5. Раскройте скобки и используйте правильно деепричастие НСВ или СВ.

- 1) (Ожидать) тебя, я выпила уже две чашки кофе.
- 2) (Обсудить) все детали с партнерами, директор подписал контракт.
- 3) (Узнавать) о командировке, она позвонила мужу.
- 4) Никогда не надо спешить, (принимать) решение.
- 5) (Объяснять) новую тему, преподаватель писал новые слова.
- 6) (Рассказывать) о поездке, брат показывал свои фотографии.
- 7) Немного (отдохнуть), мы продолжили работать.
- 8) (Улыбнуться) она согласилась с его предложением.

6. Прочитайте предложения. Скажите по-другому. Используйте деепричастный оборот.

1) Студент сдал все экзамены и поступил в престижный университет.

2) Туристы путешествовали по городам России и фотографировали достопримечательности.

3) Молодые люди участвовали в международном фестивале и получили много наград.

4) Родители купили билеты на поезд и поехали в Санкт-Петербург.

5) Девушка прочитала книгу и решила посмотреть фильм.

6) Мама купила все необходимые продукты и приготовила вкусный ужин.

7. Закончите предложения.

1) Читая книгу,

2) Позвонив сестре,

3) Гуляя по городу,

4) Приехав в Санкт-Петербург,

5) Вернувшись домой,

6) Завтракая в кафе,

Литература

Котане Л.В. Русский язык для делового общения. Учебное пособие: первый сертификационный уровень изучения делового русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2014. – 172 с.

Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. – СПб: Златоуст, 2014. – 336 с.

Царева Н.Ю., Будильцева М.Б., Кацевич М.А. и др. Продолжаем изучать русский язык. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 2003. – 288 с.

**Учебно-методический комплекс «Русский язык будущему специалисту»
(для абитуриентов-медиков)**

*лингвопредметная компетенция, учебно-методический комплекс, интегративный подход,
взаимосвязанное обучение, виды речевой деятельности*

В статье рассматриваются базовые вопросы лингвопредметной подготовки на довузовском этапе обучения иностранцев-медиков. Лингводидактическая система обучения речевому общению в учебно-научной профильно ориентированной сфере представлена в учебно-методическом комплексе «Русский язык будущему специалисту», состоящем из 14 органично связанных между собой частей. Основные части комплекса неоднократно переиздавались. Комплекс реализует интегративный подход к формированию коммуникативно-речевой компетенции на основе межпредметной координации и взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Проблемы формирования иностранных специалистов в российской высшей школе традиционно тесно связываются с организацией лингвообразовательного процесса и межъязыкового развития учащихся. Инофоны изучают русский язык в целях получения высшего образования и избранной специальности, для расширения профессионального общения и включения в научно-исследовательскую деятельность. В отечественной методике обучения РКИ традиционно обсуждаются проблемы обучения научному стилю речи (НСР), научному языку, языку в специальных целях (в разной терминологии). В настоящее время, учитывая современные образовательные тенденции, уместнее говорить **об обучении речевому общению в учебно-научной профессионально ориентированной сфере**, а на предвузовском этапе – в учебно-научной **профильно** ориентированной сфере.

Задача преподавателей РКИ состоит в формировании лингвистической (языковой / грамматической) компетенции как основы академической учебно-коммуникативной компетентности иностранных учащихся на материале, предметно-тематическое содержание которого соответствует профилю их обучения. При этом принципиально значим учет, какая учебная дисциплина является наиболее важной и трудной для студентов на первом курсе основного факультета.

Вышеизложенное позволяет говорить **об иноязычной лингвопредметной компетентности**, являющейся результатом совместной педагогической деятельности преподавателей РКИ и общеобразовательных дисциплин на предвузовском этапе.

Способность иностранных учащихся адекватно участвовать в речевом общении на русском языке в учебно-научной сфере (т. е. их предметно-коммуникативная компетентность) создается при реализации **межпредметных связей** в процессе обучения. Развитие методики осуществления образования на иностранном языке приводит к разработке идеи тесной **межпредметной координации** педагогической деятельности русистов и преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин. Эта проблематика теоретически исследовалась в монографиях и докторских диссертациях О.Д. Митрофановой (1976), Е.И. Мотиной (1982), А.Ю. Сурыгина (2000), Т.М. Балыхиной (2000), Н.Н. Романовой (2009), И.А. Пугачева (2016) и др.

В данной статье рассматриваются вопросы лингвопредметной подготовки учащихся только медико-биологических специальностей и исключительно на предвузовском этапе. Однако подчеркнем, что эти вопросы и подходы к их решению имеют принципиально значимую общность с проблематикой языковой подготовки учащихся разных профилей обучения. Учитывая пролонгированность лингвообразовательного процесса, тесную взаимосвязь всех его этапов в вузе, следует подчеркнуть ряд принципиально значимых положений теоретического и практического плана.

Обучение иностранных студентов учебно-научному профильно ориентированному и далее профессиональному общению требует прочного фундамента, который создается в ходе использования функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка. На

довузовском этапе русскоязычная предметно-коммуникативная компетентность инофонов развивается в процессе реализации **интегративного подхода** к их обучению при условии тесной межпредметной координации и взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (РД) [Шустикова и др. 2020]. Подчеркнем, что применительно к обучению общему владению РКИ идеи взаимосвязанного обучения видам РД разрабатывались И.А. Зимней, В.П. Григорьевой, В.А. Мерзляковой и др. с начала 80-х гг. XX века.

С 60-ых гг. XX века успешность выполнения задачи качественной языковой подготовки иностранных студентов для получения профессионального образования в нашей стране решалась на основе организации **комплексности и аспектности** обучения РКИ. Эта проблематика была сформулирована в отечественной методике в статье Е.И. Мотиной «Комплекс учебников и учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР», опубликованной в сборнике методических статей «Русский язык для студентов-иностранцев».

Важнейшей задачей современной лингводидактики РКИ является разработка системы обучения с использованием **учебно-методических комплексов**, формирующих лингвопредметную и коммуникативно-речевую компетенции. Поэтапность и преемственность в развитии лингвопредметной коммуникативно-речевой компетенции иностранных учащихся на разных этапах обучения представлена в «Программе по РКИ. Профессиональный модуль «Медицина. Биология» [Соболева и др. 2013].

На кафедре русского языка №2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (с 2021 г. Института русского языка РУДН) для лингвопредметной подготовки иностранных абитуриентов используется многокомпонентный учебно-методический комплекс (УМК) **«Русский язык будущему специалисту. Медико-биологический профиль»**. Работа над ним началась в 2007 г. в рамках Приоритетного национального проекта «Образование». Представляемый УМК ставит своей целью развитие лингвопредметной коммуникативно-речевой компетенции иностранных абитуриентов-медиков. Данный процесс рассматривается как системная поэтапная работа по формированию **лингвопредметной компетенции / компетентности** иностранца. Структура представляемого УМК, состоящего из 14 частей, определена его целями и задачами.

Основой УМК являются 3 книги для студентов: «Вводный лингвопредметный курс» [Шустикова и др. 2021] и 2 книги «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Часть I. Часть II» [Шустикова и др. 2020, 2021]. Они выдержали несколько изданий и имеют Гриф УМО по направлению 050100 «Педагогическое образование» (2013) и Гриф Координационного совета в области образования «Здравоохранение и медицинские науки» (2018).

Книги для студентов выполняют следующие задачи: 1) системное представление лексико-грамматического и предметного материала, соответствующего уровню подготовки абитуриентов по профилирующей общеобразовательной дисциплине, 2) взаимосвязанное развитие умений адекватного восприятия и грамматически корректной репродукции и продукции учебно-научной речи в профильно ориентированной сфере общения, 3) активизация когнитивных навыков в условиях овладения новым иностранным языком. Вышесказанное обосновывает соответствие учебного материала УМК плану работы преподавателей – «предметников» и участие в работе авторского коллектива преподавателей кафедры анатомии медицинского факультета.

Анализ учебного процесса в первые два месяца занятий на первом курсе медицинского факультета, текстов лекций и рекомендованных учебников и опрос студентов по теме «какой предмет является для них самым трудным», убедил авторов УМК, что учебное пособие по НСР надо создавать на основе **одного**, а не нескольких предметов, так как единая тематика предметного содержания помогает иностранцам быстрее интегрироваться в новую иноязычную академическую среду. Вследствие этого основой для создания УМК послужили материалы пособий по биологии, написанные преподавателями подготовительного факультета РУДН, и лекции по анатомии на медфаке РУДН, учебники по медицине, медицинские словари и справочники.

УМК включает также: словарь с переводом на 4 языка; «Рабочую тетрадь» к урокам «Вводного лингвопредметного курса»; «Рабочую тетрадь» к основному учебному пособию; «Ключи к заданиям «Рабочей тетради»; книгу для преподавателя, содержащую материалы поурочного контроля и методические рекомендации; «Контрольные работы» по курсу обучения; учебный план по обучению НСР. В комплекс включено учебное пособие для работы по подготовке к студенческой учебно-научной ежегодной конференции «Я открываю мир». Пособия с использованием современных ИКТ, входящие в УМК, обеспечивают постоянную тренировочную работу параллельно с материалом указанных выше компонентов комплекса: 1) компьютерную обучающую программу и 2) итоговые тесты по лексике и грамматике НСР в объеме требований первого сертификационного уровня. В 2018 г. И.А. Воронкова, Н.Ж. Хамгокова, Е.Н. Шоркина и Т.В. Шустикова создали обучающие и контролирующие программы в ТУИС (телекоммуникационная учебно-информационная система), соответствующие каждому уроку УМК. В комплексе имеются контрольные (закрытые, ежегодно обновляемые) материалы для рубежного и итогового контроля по лексике и грамматике НСР и видам речевой деятельности в данной сфере общения. Практическая ценность представляемого УМК состоит в полноте и реальной согласованности всех его компонентов и лингвопредметных материалов.

Формирование **лингвистической компетенции** как фундамента академической подготовки инофонов является главной задачей работы с использованием УМК [Есина и др. 2017]. Обучение строится в соответствии с основными теоретическими положениями отечественной психолингвистики и лингводидактики. В целях развития когнитивной активности учащихся в предлагаемом УМК для медиков используется единая система представления нового лингвопредметного содержания. В начале урока формулируется основная тема и перечисляются необходимые и характерные для ее раскрытия лексико-грамматические средства. Начинается создание «ориентировочной основы» речевого действия, согласно «теории поэтапного формирования умственных действия» (П.Я. Гальперин). Заголовочная часть урока фиксирует внимание учащегося на учебно-предметном содержании и языковых средствах его выражения. Последовательно реализуется принцип **сознательно-практического когнитивно-коммуникативного подхода** к изучению иностранного языка, что является принципиально важным при обучении речевому общению в профильно детерминированной сфере общения.

Лексико-грамматический материал, на основе которого происходит формирование лингвистической компетенции, организован в УМК **по функционально-семантическому принципу** – представлению и языковому оформлению ряда функционально-смысловых блоков (или коммуникативно-речевых смыслов). Перечислим их: 1) определение понятия; 2) классификация; 3) состав и строение предмета; 4) функции; 5) качественная и количественная характеристика предмета; 6) описание процесса; 7) предмет и его признаки. Выделена также как самостоятельная тема «Научная деятельность ученого».

В тексте урока в табличной форме предъявляются грамматические конструкции, выражающие определенное функционально-семантическое содержание в форме вопросительных и повествовательных предложений, что служит основой и образцом для формулирования высказывания в монологической и диалогической речи. Данный материал затем представлен в разделе пособия «Функционально-семантические блоки». Такая организация развивает навыки использования синтаксической синонимии.

Флективный характер русского языка требует выполнения большого количества упражнений, как при введении нового материала, так и при его активизации при постоянном тренинге. Последовательно из урока в урок развиваются навыки и умения грамматической корректности оформления высказывания в устной и письменной форме. Эти же задачи решаются с помощью упражнений, содержащихся в «Рабочих тетрадях». «Книги для студентов» содержат типологию упражнений, основанную на способах усвоения лингвопредметного материала (упражнения на рецепцию, репродукцию и продукцию);

упражнения на восприятие, узнавание, имитативное воспроизведение, полусвободное воспроизведение и свободное воспроизведение определенного предметного содержания и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что в представляемой лингводидактической системе придается большое значение формированию фонологической компетенции как базовому компоненту лингвистической компетенции инофона. Фонологическая компетенция развивается системно, начиная с первых уроков вводного лингвопредметного курса, в соответствии с ее уровневой структурой – в области звуковой, акцентно-ритмической и интонационной организации речи [Шустикова 2010; Шустикова 2010]. Корректное фонетическое оформление собственной речи и адекватное восприятие чужой речи являются условием успешной межкультурной коммуникации, в том числе и в учебно-научном речевом общении. Важнейшее значение для формирования фонологической компетенции как основы развития всех видов РД имеет работа не только с соответствующими разделами в книгах для студентов, но и с системой ГУИС.

Вся многоплановая работа по формированию грамматической компетенции взаимосвязана с освоением учащимися предметного содержания: для абитуриентов-медиков это материал по анатомии. Пошаговая система выполнения предтекстовых и послетекстовых заданий приводит учащихся к работе с содержанием целого учебно-научного печатного и устного текста: это и ответы на вопросы, и составление вопросных и номинативных планов, пересказ текста по плану, со зрительной или без зрительной опоры. При обучении аудированию с первых дней идет обучение выделению интонационного и информационного центров высказывания.

Частью лингвопредметной подготовки иностранных абитуриентов являются тематические **экскурсии**: в Музей имени Ч. Дарвина, в Палеонтологический музей, в Московский планетарий. Важно подчеркнуть, что в качестве экскурсоводов выступает **преподаватель-русист**, так как только он может провести экскурсию на языке, доступном иностранному абитуриенту.

В конце учебного года все абитуриенты готовятся к участию в учебно-научной студенческой **конференции «Я открываю мир»**. В представляемый УМК для медиков входит написанное совместно преподавателями и студентами одноименное учебное **пособие**.

В новых условиях дистанционного обучения использование многокомпонентного УМК «Русский язык будущему специалисту» позволяет успешно решить задачи лингвопредметной подготовки иностранных абитуриентов-медиков.

Литература

Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Шустикова Т.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1). – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: РУДН, 2017. – 186 с.

Соболева Н.И., Шустикова Т.В., Гапочка И.К. и др. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология» I и II уровни владения РКИ. – М.: РУДН, 2013. – 313 с.

Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект: монография. – М.: РУДН, 2010. – 316 с.

Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: монография – М.: РУДН, 2010. – 320 с.

Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Русский язык будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс / Под ред. Т.В. Шустиковой и Е.Н. Шоркиной – Изд. 6-е, испр. и доп. – М.: РУДН, 2021. – 164 с.

Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. Ч.1. / Под ред. Т.В. Шустиковой и Е.Н. Шоркиной. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: РУДН, 2020. – 202 с.

Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. Ч.П. / Под ред. Т.В. Шустиковой и Е.Н. Шоркиной.– Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: РУДН, 2021. – 274 с.

Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Интегративное обучение иностранных абитуриентов речевому общению в учебно-научной сфере. (медико-биологический профиль) // Обучение русскому языку иностранных абитуриентов / Под ред. Т.В. Шустиковой и Л.А. Ильиной. – М.: Флинта, 2020. – С.148–191.

Секция 2

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ АБИТУРИЕНТАМ

Р.Ш. Азитов

Казанский (Приволжский) федеральный университет (Россия)

Реализация межпредметных связей в процессе обучения

*межпредметная связь, общественные дисциплины, учебные предметы,
интеграционные процессы, эффективное обучение*

В публикации затрагивается тема межпредметных связей. Использование межпредметных связей создает возможность взаимодействия между различными предметами, которые изучаются на подготовительном факультете. Это, безусловно, облегчает обучение и восприятие новых знаний и способствует расширению мировоззренческих знаний иностранных учащихся.

Для современного этапа развития науки характерна взаимосвязь наук. В настоящее время важность межпредметных связей в процессе преподавания иностранным слушателям подготовительного факультета заслуживает внимания и практического применения. Осуществление межпредметных связей развивает речь, делает знания иностранных учащихся более значимыми и применимыми в различных науках.

Во все времена использование межпредметных связей вызывало интерес. Так, ещё Ян Амос Каменский рассматривал предметы во взаимосвязи. Джон Локк выступал за взаимосвязанное обучение. В российской педагогике также уделяли большое внимание межпредметным связям такие ученые, как В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и др. [Межпредметные 1992: 17]. В настоящее время характерны взаимосвязь и взаимовлияние наук. В этой связи нужно отметить, что развитие междпредметных связей являются важным направлением в процессе обучения общеобразовательным предметам на подготовительном факультете. Взаимосвязь общеобразовательных дисциплин повышает как практическую, так и теоретическую подготовку иностранных студентов. Существенное значение в преподавании общеобразовательных предметов на подготовительном факультете имеет овладение методом обобщения полученной информации и развитие познавательной деятельности. Межпредметные связи формируют у иностранных учащихся общее представление о дисциплинах, которые они изучают.

Использование межпредметных связей:

- способствует развитию научного мышления;
- дает возможность изучения материала по разным предметам, как единого целого;
- помогает формировать целостное представление о явлениях природы, особенностях изучаемой дисциплины во взаимозависимости;
- выявляет основные элементы содержания через причинно-следственные связи;
- повышает доступность понимания материала;
- использование анализа и синтеза материала повышает эффективность запоминания;
- формирует нравственные качества;
- мотивирует обучающихся на поисковую, учебно-исследовательскую деятельность;
- повышает эмоциональный настрой группы.

В зависимости от учебных ситуаций иностранные студенты могут использовать полученные знания при изучении смежных дисциплин.

Выделяют следующие формы связи между предметами по общеобразовательным дисциплинам:

- комплексный подход;
- применение одного метода для изучения разных специальностей;
- использование информации.

Межпредметные связи расширяют кругозор обучающихся, возможности использования технических средств, учат работать с презентациями, с иллюстративным материалом, который помогает обучающемуся анализировать полученную информацию и запоминать учебный материал [Гурьев 199: 11]. Этот навык пригодится им при выполнении контрольных работ, тестов по общеобразовательным дисциплинам. Такой подход также мотивирует учащихся на поисковую и исследовательскую деятельность. Мотивация и позитивный настрой – все это способствует тому, что любой изучаемый предмет усваивается намного легче, так как учащиеся позитивно настроены к восприятию нового материала.

В научных книгах дается более 20 определений связей между предметами [Кулагин 1981: 97]. Наиболее полное понятие заключается в том, что междисциплинарные связи – это есть категории в педагогике для выражения образования, созданного путем синтеза альтернативных взаимоотношений между дисциплинами. Это совокупность показателей связей между различными предметами, выполняющими общеобразовательные, развивающие и воспитывающие задачи в их единстве.

При освоении конкретной темы по общеобразовательным дисциплинам учащиеся применяют те знания, которые они приобрели при изучении конкретных тем по конкретному предмету [Максимова 1984: 98]. Это формирует системность знания студентов, усвоение специальных научных прикладных дисциплин и главным образом новых предметных тем.

Преподаватель при этом создает такие условия для выработки знаний, как комплексность, фундаментальность, осмысленность, легкость в освоении материала.

Среди значимых функций межпредметных связей выделяются:

1. Развивающая функция – это положение связей между предметами в усовершенствовании интегративного уникального сознания обучающихся, в усовершенствовании их мыслительной активности.

2. Формирующая функция, которая развивает связи между предметами и формирует сознание, повышает круг интересов обучающихся.

3. Воспитывающая функция, которая воспитывает, показывает на взаимодействие всех аспектов обучения в процессе изучения смежных дисциплин. Преподаватель при этом использует различные способы ведения занятий. Можно вести занятие на стыке обществознания и биологии, обществознания и истории, обществознания и философии, обществознания и литературы и т. д.

4. Конструирующая функция, которая конструирует связи между предметами, разрабатывает сущность образовательной работы, пути и направления учебного процесса.

Чтобы достичь определенных результатов в общей связи между предметами, необходимо совместное проектирование общих направлений всех функций в плане дидактических и внеаудиторных работ. Это требует больших знаний материалов различных предметов, учебников по дисциплинам и государственного стандарта преподаваемого предмета. Педагог дает обучающимся понимание своего предмета и показывает, как можно использовать полученные знания для расширения своего кругозора [Крупская 1980: 209].

Учащиеся усваивают навыки, усваивают правила запоминания новых предметных терминов и используют их на занятиях при изучении других, общеобразовательных предметов.

Для осуществления связей между предметами преподаватель обязан:

- владеть информацией, теорией подготовки к занятиям, вести планомерно-систематическую работу;
- понимать и определять будущность инновационного образования;

- владеть указателями связей между предметами;
- владеть методами учебной деятельности в образовательном процессе.

Говоря о связях между предметами, можно условно выделить три ступени:

1. Первую ступень можно назвать воспроизводящей. Суть её в том, что она основана на воспроизведении учащимися тех знаний, которые они получили ранее.

2. Вторая ступень – использование полученных знаний при изучении различных предметов общеобразовательного цикла.

3. Третья ступень – обобщающая. Она заключается в том, что при обучении учащиеся обобщают свои знания и используют их для изучения новых дисциплин.

Данные ступени или этапы могут варьироваться. Главное их назначение состоит в том, что они должны:

1. Упорядочить достигнутые итоги в использовании межпредметных связей.

2. Научить применять предыдущую информацию и опыт на занятиях по другим предметам.

Таким образом, использование межпредметных связей создает возможность взаимодействия между предметами, что, безусловно, облегчает обучение и восприятие новых знаний и способствует расширению мировоззренческих знаний иностранных учащихся подготовительных факультетов.

Литература

Гурьев А.И. Межпредметные связи в теории и практике современного образования // Инновационные процессы в системе современного образования. Материалы Всероссийской научно-практ. конференции. – Горно-Алтайск, 1999. – 160 с.

Крупская Н.К. Диалектический подход к изучению отдельных дисциплин. Пед. соч. – Т. 6. – М.: Изд-во «Педагогика», – 1980. – 323 с.

Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 163 с.

Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.

Межпредметные связи истории с литературой и способы развития мыслительных умений учащихся / Сост. Ю.Н. Березин. – Самара: СамГПИ, 1992. – 98 с.

**К вопросу о формах и методах обучения иностранных учащихся
на подготовительном отделении**

визуализация, образность, ситуативные задания, ролевые игры

В статье рассматриваются формы и методы обучения иностранных учащихся на подготовительном отделении на примере преподавания курса «Обществознание».

Обучение иностранных учащихся на подготовительном отделении российских вузов требует от преподавателя нахождения и использования специальных форм и методов для эффективного освоения ими лекционного материала с целью успешной подготовки иностранного слушателя к сдаче вступительных экзаменов. Кроме того, выбор форм и методов обучения зависит также от этнических, национальных, культурных, психоэмоциональных особенностей иностранных слушателей на предвузе. Необходимо учитывать особенность методов и форм обучения в стране, из которой прибыл иностранный учащийся.

При выборе формы и методики проведения урока нужно обращать внимание на следующие моменты:

- разный уровень подготовленности иностранного слушателя по русскому языку и длительности обучения русскому языку (8 недель, год или больше);
- этнический состав слушателей;
- психоэмоциональные особенности студентов (группы в целом);
- мотивированность иностранных слушателей и т. д.

Преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен:

- ясно представлять результаты своей работы;
- выбирая методику преподавания в соответствии с обучаемым контингентом, постоянно оценивать свои действия и понимать, сможет ли он достичь желаемого результата;
- если выбранная им методика обучения не приближает его к желаемому результату, то проявить гибкость и изменить свой выбор, несмотря на определенные наработки по выбранной технологии обучения.

Основными формами обучения являются лекции и семинарские занятия.

К неосновным, но очень важным, относятся такие формы, как:

1. Индивидуальные и групповые занятия.
2. Игровые формы обучения.
3. Экскурсии, научные студенческие конференции.
4. Интерактивные формы обучения.
5. Самостоятельные формы обучения – подготовка презентаций, докладов (эссе) на заданную тему.
6. Ролевые формы обучения.
7. Подготовка к тематическому празднику и т. д.

Преподаватель отдает предпочтение той или иной методике обучения, исходя из уровня владения русским языком иностранными учащимися и психологической готовности самих учащихся.

Очень важный процесс – это предподготовка преподавателя к лекциям, семинарам.

Для этого:

1. Составляется план занятия.
2. Определяются целевые установки семинарского занятия и его результаты.
3. Определяется методика проведения семинарского занятия.
4. Готовится презентация по теме занятия и раздаточный материал.
5. Составляются вопросы к теме, которые позволят обучающимся закрепить знания, полученные на занятии и самостоятельно сделать выводы.

6. Определяется методика контроля полученных знаний на семинарском занятии (опрос, тесты, упражнения, индивидуальные карточки, презентации и т. д.).

Очень часто новые методики проведения семинарского занятия или объяснение термина появляются уже в процессе проведения самого занятия.

При выборе форм и методов подготовки иностранных учащихся на подготовительных факультетах необходимо учитывать предмет, по которому идет обучение этих студентов.

Рассмотрим некоторые наработки автора для преподавания курса «Обществознание» в китайской аудитории. При выборе методов и форм обучения необходимо было учитывать тот факт, что методика обучения и целевые установки в китайской и российской системах образования различаются. В Китае обучение проходит по программам, основанным «на знаниевой парадигме образования, то есть на накоплении знаний, заучивании лексики, текстов и грамматических правил» [Резников 2008: 14-21]. Китайская образовательная система нацелена на сдачу тестов и подготовку к вступительному экзамену в вузы, а учебное учреждение воспринимается как место, где даются готовые знания и схемы. Обучающиеся зазубривают знания наизусть без анализа. Учитель (преподаватель) решает за ученика, что важно, а сама модель китайского образования не предполагает в обучении использование личной инициативы. Таким образом, китайская модель образования отдает предпочтение пассивным методам обучения вместо активных, нацелена на копирование готовых решений по определенному алгоритму или шаблону. Кроме того, китайский язык – это система односложных слов-знаков, образов, представленных определенными отдельными иероглифами. Образность видения мира можно активно и успешно использовать в китайской аудитории, используя визуальные методы обучения.

При изучении курса предметов гуманитарной направленности, в частности «Обществознания», автором используются собственные авторские методики, апробированные на семинарских занятиях и дающие хорошие результаты:

1. Кодирование текстов и их декодирование. Хороший результат на первых занятиях дает одновременное изучение текста и его кодировка слушателями. Слушатель читает текст и заполняет таблицы. Преподаватель заранее готовит таблицы и раздает их студентам на семинаре.

2. Игра. Чтобы проконтролировать знания слушателей (как они поняли тему), преподаватель разделяет группу на подгруппы. Предварительно преподаватель делает карточки размера не менее А4, чтобы визуально все слушатели могли увидеть нужного им партнера по игре и на занятии раздает восьмерым студентам. 4 человека – это «деятельность человека», другие 4 человека – это «сферы общественной деятельности». Они пересаживаются со своих мест и создают две группы: деятельность человека в обществе и сферу общественной жизни. Остальным (в группе 18-20 человек) слушателям преподаватель задает вопросы:

- Что делает твой папа/мама/дедушка/тетя? Кем он/она/он/она работает?
- В какой сфере общества работает твой папа/мама?

Отвечая на эти вопросы, слушатель выбирает учащегося из группы №1 «деятельность», а потом, отвечая на 2-й вопрос, выбирает слушателя из группы №2 – «сферы общественной жизни». Таким образом, в конце игры у групп студентов (деятельность/сфера) находится (сидит) большая группа студентов, а у другой группы – никого! Цель: контроль полученных знаний, «практическое» запоминание понятийного аппарата (понятий, категорий).

3. Ситуативные задания. Высокую компетенцию слушатели получают при использовании в обучении ситуативных заданий по разным темам. Например, Ли Сяоци – китаянка. Она родилась в Китае. Но в прошлом году она вышла замуж за Пола. Он американец. Сейчас она живет в Америке и скоро она будет американкой. Какой этнос и какую нацию будет иметь Ли Сяоци? Ответ: этнос – китаянка, нация – американка.

4. Домашнее задание. Преподаватель просит дома написать короткое эссе по данной теме и по заданному шаблону: «Мой папа бизнесмен. У него фирма. Его фирма делает

одежду. Это производство материальных благ. Он работает в экономической сфере». Цель – закрепление и усвоение пройденного материала.

5. Визуализация и эмоциональность восприятия учебного материала. Визуализация учебного материала является, на наш взгляд, обязательным компонентом учебного процесса в иноязычной аудитории, особенно, если речь идет о китайских студентах, у которых она играет первостепенную роль в силу особенности китайского языка. К каждой теме готовится презентация или визуальные материалы.

Основная цель такой методики – это вовлечь слушателя в учебный процесс, повысить его мотивированность, желание узнать больше, не бояться идти на занятия и не бояться ошибиться, желание прийти на занятия снова, убрать рутину в обучении и монотонность (скучность) преподнесения учебного материала. Психологами доказано, что вовлеченность в обучение повышает результативность и эффективность обучения.

Авторская методика при проведении занятий по гуманитарным дисциплинам не является раз и навсегда данной. К каждой группе и к каждой теме преподаватель должен подходить индивидуально, исходя из уровня подготовленности иностранных слушателей, их психоэмоционального настроения, готовности к восприятию материала. Если методика не «работает», т. е. не является эффективной для заданных целей урока, то автор ее меняет или использует (придумывает) новую.

Литература

Резников Е.Н. Психологические особенности китайского этноса // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 4. – С.14–21.

**Интенция к целостности. Роль мифа как базиса философской подготовки
и инструмента социокультурной интеграции
в рамках предвузовской подготовки иностранных студентов**

мифология, мономиф, понимание, интеграция

Статья посвящена проблеме изучения философии в иностранной аудитории. Автор представляет прообраз новой методологической оптики, позволяющей решить не только задачу по освоению философского базиса – греческой мифологии, но и терапевтического опыта проживания лиминарности, связанной с переходом в новую культурную и социальную среду. В основе подхода работы – классика психоанализа (через призму философии) З. Фрейда и его последователей, концепция мономифа Д. Кэмпбелла, опыт осмысления и актуализации мифа Р. Барта, а также работы отечественных исследователей мифа А.Ф. Лосева и Е.М. Мелетинского.

С чего начинается изучение философии в российских вузах? Чаще всего с обращения к мифопоэтическим сюжетам прошлого, позволяющим не только вымостить дорогу логосу, но и создать сюжетную, образную и экзистенциальную базу для дальнейшего постижения философского знания. Но часто работа с мифологическим наследием человечества не воспринимается серьезно, как самими учащимися, так и преподавателями, уводя вектор интерпретаций в русло мифологического сознания или процесс демифологизации, тем самым недооценивая как дидактический, так и семиотический потенциал мифа.

Данная статья – попытка концептуализации опыта преподавания философии иностранным студентам, прообраз новой методологической оптики, позволяющей решить не только задачу по освоению философского базиса – греческой мифологии, но и терапевтического опыта проживания лиминарности, связанной с переходом в новую культурную и социальную среду. Работа видится актуальной и в рамках задач, которые перед собой ставит система предвузовской подготовки, – таких как овладение студентами методами дешифровки нового культурного кода, чей отпечаток заметен на всей системе гуманитарного знания, переплетения концептуальных основ философии и других областей гуманитарного знания.

А.Ф. Лосев (философ, антиковед), говоря о важности мифа как краеугольного камня знания о человеческой природе, подчеркивал соотношение мифа со сказкой, выдумкой, аллегорией или, наоборот, запечатлением реальной истории: «Эпос есть внеличная данность, определяемость личного через внеличное» [Лосев 1994: 166]. Следуя дефиниции мифа, заданной Лосевым, восстанавливается утерянная связь между Я и не-Я, человеком и миром как объектом, продуцируя миф на весь жизненный путь человека и человечества. Символизм, органически присущ мифу, а значит классическая рациональность, греческий логос не разделил нас с мифологическим миропониманием. Миф был, есть и будет. Мифология носит универсальный характер: «То, что мы называем обычным течением вещей, есть тоже результат некоего нашего мифического взгляда, так как и здесь вещи все же не даны в своих изолированных функциях и не даны как отвлеченные понятия, но мы видим некую их подчиненность тем или другим идеям, пусть не очень ярким и не очень глубоким» [Лосев 2001: 94]. Но как понимать эти идеи, а главное, научить пониманию других?

Французский философ, семиолог Ролан Барт, говоря о мифе и его восприятии, указывает на двойственность его означающего, которое одновременно есть и смысл, и форма. Отсюда опыт чтения мифов видится в трех вариантах. Если смотреть через призму означающего, то миф видится лишь формой, которая заполняется буквальным смыслом. Так, березы становятся олицетворением России, а древние легенды – сосудом для простых понятий (миф о любви, миф о мужестве и т. д.). Если я иду по пути расчленения смысла и формы, говоря о подчинении второй первому, то вся мифологическая история, ее сюжет и образы теряют свое значение, отсылая нас к примитивным формам сознания. Первый способ рождает у читателей цинизм, второй – скепсис. И наконец, третий путь, предполагающий

прочтение мифа как целостной неразличимости смысла и формы, позволяет проживать миф как историю одновременно правдивую и динамическую [Барт 2008: 274–276]. Такой способ прочтения дает возможность говорить о связи мифотворчества с этапами развития общества, соотносить его со всем этосом культуры и даже личными переживаниями. Диалектичность мифа, манифестированная Лосевым, и ясная внутренняя динамика, о которой говорит Барт, по мнению автора, позволяет говорить об вневременном характере как самих мифологических сюжетов, так и их интерпретаций.

Третьим концептуальным элементом, позволяющим вывести анализ мифов на занятия на новый уровень, могут стать работы основателя психоанализа З. Фрейда (и его последователей – К.Г. Юнга, Ж. Лакана и других). Школа психоанализа – теоретическая база современной европейской психологии и психиатрии, кроме того, дискурсивное поле современности эксплуатирует психоаналитические сюжеты, термины, концепции.

Для З. Фрейда процесс мифотворчества лежит в бессознательном. Миф выступает своего рода компромиссом для разнонаправленных импульсов, пространство мифа (оно же пространство Ид) лишено линейности, не подчиняется законам логики, нарушает этику социального и сами основания личностной идентификации. В мифах, полагал Фрейд, нашли отражение бессознательные побуждения, возникшие в эпоху детства человеческого, сонм инстинктивных влечений, страстей человеческих. «Мифотворческая деятельность направлена лишь на то, чтобы замаскировать общеизвестные, но достаточно глубокие психические процессы изображением их телесных проявлений, не имея при этом иного мотива, кроме чистой изобразительности» [Фрейд 1998: 61]. Кроме того, основатель психоанализа отмечал сходство символизма мифа и сновидения. Опираясь на психоаналитическую и философскую интерпретацию можно сделать вывод, что миф – утраченный пароль к глубинам человеческой психики, которые становятся объектом пристального изучения наших студентов в университете. Вслед за психоанализом в рамках занятий философией студенты находят в мифах структурные компоненты бытийствования человека в координатах судьбы (миф о Ананке), инцестуозных влечений (царь Эдип), любви (концепция Эроса, мифология Эрота), смерти (Танатос), нарциссизма (сюжет о Нарциссе) и самопознания (Аполлон) [Кун 2004]. Для иностранных слушателей – это и расширение поля смыслов, и персонификация общих экзистенциальных исканий. Обращение к культурному опыту человечества позволяет говорить о наличии в общественном и индивидуальном сознании первичных чувственно-образных целостностей, по средствам которых происходит осмысление и вербализация внутренних переживаний (в том числе и самих студентов) в русле интересубъективности, что особенно ценно при разнице в языковых и культурных моделях. Кроме того, эта разница, по мнению автора, может быть нивелирована через обращение к концепции мономифа Д. Кэмпбелла. Опыт осмысления мифа через призму идеи культурного героя позволяет говорить о соотнесении личного пути жизни с развитием всей культуры и формировании социального порядка: зарождения института брака, установления ритуализации праздников, появлении орудий труда [Мелетинский 1990, 1: 25–27].

Путь героя в массовой культуре и мифологических сюжетах разных стран базируется на идее мономифического повествования как сюжетной и психологической универсалии. Выделение трех стадий (и стадий внутри базовых трех): выход героя за пределы социума; прохождение героем испытаний и возвращение в коллектив, позволяет описать мифологическое повествование на мета-уровне [Кэмпбелл 1997], в том числе, позволяя продуцировать психоаналитическую интерпретацию мифа на идею становления личности героя. У схемы глубокие философские корни, ведущие к осознанию процесса духовного становления индивида. Этот процесс антропологически универсален, поэтому позволяет снять не только культурную разницу в мифологических сюжетах (например, для аудитории, не слишком знакомой с греческой мифологией), но и проводить параллели с жизненным путем студентов. На практическом занятии мы проводим параллель с личными историями их жизни, мифологическими сюжетами из разных культур и кинематографическими сагами

(например, «Гарри Поттер» или «Звездные войны»), стараясь увидеть мировоззренческую целостность и схожесть внутренних интенций.

Подход, описанный автором в данной статье, служит дополнением и средством актуализации уже сложившихся методологических подходов, открывая новые горизонты не только для освоения материала, но и для социокультурной интеграции студентов-иностранцев, позволяет говорить о расширении пула задач предвузовской подготовки.

Литература

Барт Р. Мифологии. – М.: Академический Проект, 2008. – 351 с.

Кун Н.А. Мифы и легенды Древней Греции. – М.: Издательство АСТ, 2004. – 479 с.

Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. – М.: АСТ, 1997. – 384 с.

Лосев А.Ф. Диалектика мифа / А.Ф. Лосев; сост., подг. текста, общ. ред. А.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. – М.: Мысль, 2001. – 558 с.

Лосев А.Ф. История античной эстетики: Ранняя классика / А.Ф. Лосев; вступ. ст. А.А. Тахо-Годи. – М.: АСТ, 2000. – 624 с.

Мелетинский Е.М. Культурный герой / Е.М. Мелетинский // Мифы народов мира: Энциклопедический словарь. В 2 т. – Т.1. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 671 с.

Мифологический словарь / под ред. Е.М. Мелетинского. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – 736 с.

Фрейд З. Добывание и покорение огня. Между Эдипом и Озирисом. – М.: Совершенство, 1998. – 512 с.

Некоторые аспекты национально ориентированного обучения иностранных студентов физико-математическим дисциплинам

*национально ориентированное обучение, иностранные студенты, этнотип,
физико-математические дисциплины, этноориентированные методические приемы*

В статье рассматриваются некоторые аспекты национально ориентированного обучения иностранных студентов. Отмечаются национальные особенности азиатской студенческой аудитории и приводятся методические приемы их учета в процессе преподавания физико-математических дисциплин.

Обучению иностранных граждан в России всегда уделялось большое внимание. Уже в первые годы советской власти был взят курс на подготовку революционных кадров для других стран, а после Второй мировой войны с каждым последующим десятилетием количество иностранных студентов, обучающихся в нашей стране, неуклонно росло [Анохина 2014: 135; Арефьев 2014: 9–14].

В настоящее время, по данным портала Study in Russia [Рекордное 2021], контингент иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья насчитывает 315 тысяч человек, что позволяет России претендовать на место среди стран-лидеров по интернационализации и экспорту образования. В 2017 году Правительством России был провозглашен курс на усиленное привлечение иностранных студентов в российские вузы. Согласно приоритетному Федеральному проекту «Экспорт образования», количество студентов, обучающихся на очной форме, к концу 2024 года планируется увеличить вдвое [О приоритетном 2021]. В связи с поставленной задачей должны быть актуализированы все аспекты процесса их культурно-коммуникационной и образовательной адаптации в российском обществе.

Вопросы этнопедагогике занимают в этом процессе одно из важных мест. Учет национальных особенностей обучающихся является, по сути, первым методическим элементом, связующим звеном между знаниями, привычками, опытом, полученными в родной стране, и приобретаемыми в российских вузах.

Приступая к рассмотрению национально ориентированного обучения, прежде всего отметим, что оно предполагает учет ряда аспектов:

- национальные ментальные (когнитивные, языковые) особенности студентов;
- особенности национальной системы образования;
- различия в терминологии, символике, методике преподавания в рамках дисциплины;
- культурные, религиозные, общественные различия.

Кроме того, различие требований к результатам освоения программ предбакалавриата и предмагистратуры предполагает дифференцированный подход в выборе форм и методов обучения в зависимости от уровня программы.

Важным моментом является подготовка преподавателей: обучение иностранных студентов должен осуществлять не просто профессионал в своей предметной области, а человек широкого кругозора, обладающий высокой лингвометодической компетенцией, умеющий использовать в преподавании язык-посредник (при необходимости на начальном этапе), знакомый с особенностями национального менталитета и культуры конкретной студенческой группы, владеющий технологиями интегрированного обучения.

Что касается вопроса о выборе методов и технологий обучения, на наш взгляд, оптимальным в условиях небольших академических групп и дистанционного обучения будет применение идей и принципов адаптивно-интегративного подхода. В рамках этого подхода создаются благоприятные условия для формирования образовательной среды, направленной

на лингвокультурную и дидактическую адаптацию обучающихся, индивидуализацию учебного процесса, профессиональное и личностное становление [Баева 2020: 208].

Все эти факторы должны учитываться преподавателем в процессе планирования и проведения занятия по конкретной дисциплине. При этом опыт учета национальных особенностей иностранных студентов, накопленный преподавателями одной дисциплины, не исключает и даже поощряет его использование в курсе другой дисциплины.

Основной контингент иностранных обучающихся в России – студенты из стран СНГ и Китая. Исследования специалистов в области этнопедагогике и преподавателей базовых дисциплин посвящены разнообразным проблемам организации образования в этих этнических группах. Например, описываются общие приемы этноориентированной методики преподавания в поликультурной аудитории [Пугачев 2011: 54–56, 116–117, 135–137], особенности японской аудитории и их учет в практике преподавания русского языка [IV Международный 2021: 28], образовательная система Китая, черты китайского этнотипа и связанные с ними особенности обучения китайских студентов математике и физике [IV Международный 2021: 294; Жаров 2006: 221–224; Тремзина 2016: 92–93; Стратегия 2013: 139; Преподавание 2018: 48], национально ориентированные приемы обучения научно-технической терминологии [Тихонов 2004: 87–136].

Рассмотрим подробнее национальные особенности азиатской студенческой аудитории и методические приемы их учета в процессе преподавания физико-математических дисциплин:

1) преимущественно визуальный способ восприятия информации китайскими и японскими студентами (что обусловлено многовековыми культурными традициями) дает возможность широкого использования графических и аудиовизуальных средств (инфографика, презентации (PowerPoint, Google Docs), обучающие видеоролики, таблицы, ментальные карты), различных программных сервисов (Quizlet, Learningapps, Kahoot!) для лучшего усвоения терминологии, законов физики и математики, исследуемых явлений во время проведения лабораторных работ;

2) ситуативное языковое сознание, сложности при говорении на абстрактные темы приводят к тому, что: а) 20% студентов «не слышат» термин даже в контексте предложения, в то время как использование термина в контексте задачи, которую они читают, не вызывает затруднений [Стратегия 2013: 140], поэтому эффективным будет проведение и взаимная проверка словарных диктантов, запись терминологических аудиофайлов для самостоятельной проработки, записывание условия физической задачи на слух, в строго формализованном виде; б) студенты замечательно читают символную конструкцию выражения, при этом не могут объяснить смысл выполняемых операций и преобразований, что требует постоянной отработки на каждом занятии определенного количества моделей лексико-грамматических конструкций в контексте изучаемой темы;

3) традиционная несклонность к индивидуализации в учебном процессе (хотя активно меняющаяся в настоящее время), замкнутость, стеснительность обосновывает внедрение технологий адаптивного обучения, что особенно актуально при смешанной форме обучения (личная образовательная траектория, возможность выполнения заданий разного объема и уровня со своей скоростью, но при этом участие в коллективных обсуждениях, проектах, личные презентации, исследования по теоретическим вопросам и задачам практикума);

4) предпочтение многочисленным упражнениям на повторение и самостоятельной работе, сформированное в национальной общеобразовательной школе, может послужить большим плюсом в вопросах планирования количества и содержания упражнений для домашнего задания и работы в аудитории, дает возможность самостоятельного пропедевтического изучения теоретического материала, выполнения лабораторных работ и решения практических задач; тем не менее, нужно не пренебрегать творческими и проблемными заданиями олимпиадной и практической направленности, которые могут использоваться на вступительных экзаменах в вуз после обучения на подготовительном факультете;

5) направленность студенческой жизни иностранных студентов больше на социализацию в новой стране, чем на получение знаний, может быть учтена в процессе формирования культурно-дидактической компетенции: а) при подборе тематики текстовых задач («Числа» – запись дат национальных праздников, температурные характеристики региона, расчет дистанции и скорости в путешествиях по стране; «Проценты, части» – рецепты блюд русской кухни, распределение доходов в российской семье, театральные и музейные скидки и т. п.); б) проведении обучающих экскурсий (Музей занимательных наук «Экспериментаниум», Политехнический музей, Музей космонавтики, «Дом Физики» МГТУ им. Н.Э. Баумана в Москве); в) организации студенческих научно-практических и культурных мероприятий (конференции, недели наук, олимпиады, конкурсы).

Таким образом, вопросы национально ориентированного обучения иностранных студентов базовым дисциплинам, физико-математическим в том числе, требуют пристального внимания преподавателей и предполагают дальнейшие исследования в поиске наиболее эффективных этнометодических приемов.

Литература

Анохина Т.Я., Панин Е.В. История и особенности обучения иностранных студентов в советских и российских вузах [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2014. – №4. – С.134-142. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-i-osobennosti-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-sovetskih-i-rossiyskih-vuzah> (дата обращения: 16.10.2021).

Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Иностранные студенты в российских вузах. Раздел первый: Россия на международном рынке образования. Раздел второй: Формирование контингента иностранных студентов для российских вузов [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – 228 с.

Баева И.В. Адаптивно-интегративный подход в высшем иноязычном образовании [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2020. – №13 (303). – С.207-210. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/303/68412/> (дата обращения: 16.10.2021).

Жаров В.К., Чжао Линь, Яо Фан. Об обучении математике в средней школе в Китае и в России // Научный Вестник МГТУ ГА. – 2006. – № 100. – С.221-224.

IV Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (14–16 октября 2020 года). V Всероссийская научно-практическая конференция // «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан»: сборник статей. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – 874 с.

О приоритетном проекте «Экспорт образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения: 16.10.2021).

Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории: сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Москва, 22-23 марта 2018 года. / Под ред. Е.Н. Ковтун, Д.А. Пичугиной. – М.: МАКС Пресс, 2018. – 168 с.

Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.

Рекордное количество иностранных студентов выбрали Россию в 2020 году – новости в сфере российского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studyinrussia.ru/> (дата обращения: 16.10.2021).

Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: сборник материалов Всероссийского семинара (с международным участием), посвященного 10-летию подготовительного отделения и кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, 22–23 ноября 2012 г.; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 292 с.

Тремзина П.А., Фоминых М.В. Отличительные особенности образования в Китае [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – №75. – С.92-93. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/111/26621/> (дата обращения: 15.10.2021).

Тихонов В.К. Национально-ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии: дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2004. – 227 с.

М.А. Калашникова
А.В. Крестьянинов
А.Ю. Федотова

Казанский (Приволжский) федеральный университет (Россия)

Опыт написания учебного пособия по обществознанию для иностранных слушателей начального этапа обучения

русский язык как иностранный, учебное пособие, предметы специализации, обществознание

Статья посвящена вопросам написания учебного пособия по обществознанию для иностранных слушателей подготовительного факультета. Сформулированы принципы построения учебного пособия по социо-гуманитарным дисциплинам, апробированы возможные предтекстовые и послетекстовые задания.

Проблема изучения русского языка как иностранного в контексте преподавания дисциплин специализации является в настоящее время одной из самых актуальных проблем, решение которой направлено на устранение существующих пробелов между уровнем понимания языка специальности и уровнем владения русским языком как иностранным [Савин 2017, 6, 2 (19): 179].

Обществознание как учебная дисциплина охватывает широкий круг социальных и гуманитарных наук с общенаучным и своим специфическим лексическим аппаратом.

РКИ как язык специальности в контексте обществоведческих дисциплин представляет собой совокупность средств языка, которые применяются в информационно-коммуникационной сфере обществознания и обеспечивают первичное взаимодействие с социо-гуманитарными дисциплинами, достаточный уровень владения устной и письменной русской речью в вышеуказанных междисциплинарных областях.

Наряду с лексико-терминологическим и морфолого-синтаксическим уровнями овладения РКИ в области обществоведческой направленности, нельзя не отметить важность текстовой составляющей в процессе изучения: слушателям подготовительного факультета необходимо за достаточно короткий период научиться понимать специализированный текст, улавливать авторский замысел, узнавать и различать способы использования средств языкового выражения.

Изучение обществознания на подготовительном факультете Казанского федерального университета проходит по трем направлениям и трем ступеням подготовки. Так, например, для филологов предбакалавров имеется упрощенная программа. Для предбакалавров, а также для предмагистров и предаспирантов, желающих поступать на социо-гуманитарные факультеты (международные отношения, политология, юриспруденция и др.), программа более сложная. При этом, предбакалаврам для поступления на профильные факультеты необходимо сдавать экзамены в формате ЕГЭ. Учебник для предмагистров и предаспирантов содержит больше заданий для развития коммуникативных навыков.

В процессе создания учебного пособия по обществознанию нами были выделены следующие критерии для адекватного усвоения материала слушателями:

- соответствие текстов языковому уровню студентов;
- сопровождение текстов необходимым лексическим материалом;
- наличие предтекстовых, послетекстовых заданий.

Начиная с 9-й недели обучения, слушатели подготовительного факультета, которые выбрали социо-гуманитарную направленность дальнейшего обучения, приступают к изучению обществознания. Очевидным является тот факт, что за 9 недель слушатели не обладают той языковой подготовкой, которая необходима для полного понимания текстов узкоспециальной направленности. Вследствие этого мы считаем целесообразным начинать с максимально простых текстов, избегая сложных падежных конструкций, предложений с причастиями и деепричастиями, которые характерны для научных текстов. Однако важным в данном ключе является сохранения научного стиля самого повествования.

Например: «Обществознание – это не самостоятельная наука, а комплекс научных дисциплин, которые изучают общество (общество + знание, то есть знание об обществе). Наука – это деятельность людей для получения знаний о природе и обществе. Существуют науки о природе (естествознание) и науки об обществе (обществознание)» [Федотова 2020: 2].

Тексты предполагают повышение уровня сложности по мере расширения словарного запаса. Отдельно хочется отметить, что во всех текстах проставлено ударение, что несомненно облегчает слушателям работу, поскольку система русского ударения сама по себе может вызывать трудности у инофонов. На каждом этапе изучения обществознания структура текстового материала должна отражать речевые и коммуникативные потребности обучающихся (специальные языковые конструкции; лексика, соответствующая социогуманитарному профилю; часто употребляемые клише; типичные для области социальных и гуманитарных наук, соответствующие обороты речи и пр.).

Особенностью данной дисциплины является тот факт, что многие термины и понятия латинского (или греческого) происхождения и в тех или иных близких вариантах имеют широкое распространение в мире. Например, к таким словам можно отнести понятия: демократия, социология, парламент и другие. Несмотря на это, каждая тема начинается со специализированной лексики по предмету, с которой необходимо познакомиться с помощью словаря и разобрать на занятиях с преподавателем. Кроме того, после каждого текста есть задания на выявление новых сложных слов, которые не являются специализированной лексикой, но могут вызывать определенные трудности в понимании текста. Эти слова также прорабатываются с преподавателем. Нам представляется важным уделить словарной работе должное время, поскольку от этого будет зависеть дальнейшее понимание текста, а также работа с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями.

Предтекстовая работа должна строиться на уже известном лексическом материале, поскольку не всегда представляется возможным избежать новые грамматические конструкции, например, с падежами, которые студенты еще не изучали на основном курсе. Более того, научные тексты – это, как правило, в разной степени набор клише, соответствующие тому или иному направлению. Нашей задачей является постепенное знакомство иностранного студента с новым для него языковым материалом. Суть предтекстовых заданий заключается в облегчении понимания содержания текста. Приведем некоторые примеры:

Задание 1. Из каких двух элементов состоят эти слова? Что обозначает каждый элемент? Переведите на родной язык.

Обществознание, социология, психология, политология, культурология, филология.

Задание 2. Запомните конструкцию. Обратите внимание на падежи. Найдите эти конструкции в тексте. Переведите их на родной язык.

Что (№1) относится к чему (№3) = что (№4) относят к чему (№3).

К социальным наукам относятся история, экономика, философия, филология.

Задание 3. Образуйте глаголы от следующих существительных по модели, переведите на родной язык.

Модель: познание – познавать

Отражение –

Сознание –

Получение –

Знание –

Познание –

Выделение – [Федотова 2020: 6].

Послетекстовые задания направлены на закрепление учащимися пройденного материала, отработку речевых компетенций, выход в речь. В основе этих заданий также лежит принцип от простого к сложному. Например, можно начать с таких простых заданий, как:

Задание 1. Вставьте в нужной форме слова из текста.

1. Результат познания действительности – это _____.

2. Понимание окружающего мира в его _____, _____ и _____.
3. Основа _____ познания – эмоции, переживания, интуиция.
4. Основа _____ познания – отражение мира через образы.
5. Основа _____ познания – отражение мира с помощью логики [Федотова 2020: 18]. Таким образом, происходит повторная проработка понятийного аппарата, выстраиваются лексические связи.

Далее каждый текст сопровождается вопросами, задача которых не только помочь освоить материал, но и способствовать развитию устной речи у иностранных учащихся.

Учитывая тот факт, что по окончании подготовительного факультета, слушатели сдают единый государственный экзамен по обществознанию, нам представляется целесообразным не отступать от общероссийской программы, а адаптировать ее должным образом, учитывая все особенности обучения на подготовительном факультете. Так, каждая большая тема заканчивается блоком заданий в формате ЕГЭ.

Например:

Задание 2. В списке найдите понятие, которое обобщает/включает в себя все остальные понятия. Подчеркните это слово.

Социальные отношения, человек и общество, обществознание, экономика, политика, право.

Задание 3.А. Ниже находится список понятий. Все они, за исключением двух, относятся к социально-гуманитарным наукам. Определите, какие два понятия здесь лишние.

Юриспруденция, биология, экономика, политология, математика, социология, философия, история [Федотова 2020: 19].

Поскольку социо-гуманитарные науки имеют ряд спорных подходов к тем или иным вопросам, то это может быть хорошим подспорьем для дискуссионного обсуждения, в ходе которого обучаемые высказывают свое мнение по проблеме. Такого типа задания предполагают уже повышенный уровень сложности, подготавливая иностранных слушателей к выходу на семинарские/практические занятия на специализированных факультетах. Как правило, такие задания предлагаются для предмагистров и предаспирантов. Приведем некоторые примеры послетекстовых заданий:

Задание 4. Подумайте о влиянии глобализации на вашу страну. Напишите про позитивные и негативные последствия глобализации для вашей страны [Федотова 2021: 51].

Добросовестная работа с текстом, отработка нового грамматического материала, выстраивание логических связей – все это благотворным образом отразится на коммуникативных навыках слушателей.

К данному учебному пособию нами также был разработан ЭОР, призванный снять ряд трудностей, которые могут возникнуть у слушателей в процессе работы. Инфографика, сопровождающая видеолекцию, позволяет слушателям в полной мере и на должном уровне погрузиться в изучаемый предмет.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что нашей задачей не являлось знакомство слушателя с самой дисциплиной в широком смысле. Они на том или ином уровне уже должны знать основную информацию, но чрезвычайно важным было обучить умению понимать и коммуницировать в парадигме социальных наук с помощью средств русского языка.

Литература

Савин К.С. Проблемы и пути решения вопросов преподавания русского языка как иностранного в процессе изучения экономических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – №2 (19). – С.179-180.

Федотова А.Ю. Обществознание: учебное пособие для иностранных учащихся / М.А. Калашникова, А.В. Крестьянинов, А.Ю. Федотова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2020. – 224 с.

Федотова А.Ю. Обществознание для иностранных учащихся предмагистерской программы: учебное пособие / А.В. Крестьянинов, А.Ю. Федотова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2021. – 182 с.

Особенности использования интерактивных практик обучения гуманитарным дисциплинам учащихся начального уровня владения русским языком из стран Восточной Азии

гуманитарные предметы, интерактивные методы, китайские слушатели, начальный уровень владения русским языком, коммуникативные компетенции

Интерактивные технологии обучения сегодня широко применяются в образовательном процессе. Они могут быть эффективны при изучении иностранных языков, и, в частности, русского языка иностранцами, так как способствуют развитию коммуникативных навыков обучающихся. Но применение этих методик в иностранной аудитории на занятиях по общеобразовательным гуманитарным дисциплинам вызывает определенные трудности, что обусловлено слабым знанием русского языка и особенностями системы образования в странах Восточной Азии. Учитывая это, преподаватель предметник должен выработать такие приемы обучения, которые помогут учащимся не только получить знания по предмету, но и овладеть коммуникативными и учебно-профессиональными компетенциями по мере освоения ими русского языка и адаптации к требованиям учебного процесса в российском вузе.

В настоящее время в системе высшего образования все большее внимание уделяется новым современным практикам обучения. Вузовским преподавателям приходится менять привычные традиционные методы обучения и разрабатывать новые подходы к организации учебного процесса, чтобы подготовить студентов к вызовам современным общества. Сегодня в вузах практикуют различные методы обучения, и один из наиболее популярных – интерактивный метод. Интерактивные технологии строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения. Основное условие интерактивного обучения – самостоятельное «приобретение» обучающимся знания, а это – его собственная мыслительная активность, его попытка породить знание на основе своих интересов, желаний, а затем и сомнений, предположений, рассуждений и выводов в поисковой учебной деятельности» [Казабеева 2015: 1015]. Самостоятельная работа студентов становится преобладающей.

При подготовке к поступлению в российские вузы иностранные слушатели изучают не только русский язык; в соответствии с будущей специализацией они должны овладеть знаниями на русском языке по общеобразовательным или естественнонаучным дисциплинам. Так, иностранные слушатели, поступающие на гуманитарные и экономические специальности, изучают историю России и обществознание. В Институте русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова по программе изучению истории России отводится 112 аудиторных часов (в реальности количество часов меньше в силу разных причин). В конце обучения слушатели сдают экзамен, и результаты экзамена учитываются при их поступлении на факультеты МГУ. Таким образом, в процессе подготовки к поступлению в МГУ иностранный учащийся должен овладеть социально-политической лексикой и получить основные знания по истории России. Предполагается, что за время обучения слушатель овладевает профессиональными компетенциями, такими как умение выявлять причинно-следственные связи фактов, событий, процессов, анализировать исторические явления, делать выводы. Возможно ли реализовать на практике эти требования, и какие обучающие практики могут быть эффективными при работе с иностранными слушателями, – этому посвящена данная статья.

В процессе обучения иностранцев преподаватели-предметники сталкиваются с различного рода трудностями. Одна из них – необходимо «пройти» программу и подготовить слушателей к выпускным экзаменам за ограниченный период времени. При этом надо учитывать слабую общую подготовку иностранных слушателей (и в первую очередь – слушателей из Китая), многие из них не владеют элементарными социально-политическими понятиями о государственном устройстве, общественных институтах. Работа

с китайскими учащимися вызывает особенно много трудностей, так как в китайском языке не используются иностранные понятия, которые стали интернациональными (например, республика, религия и т. д.).

Очень важно понимать, что обучение иностранных студентов русской истории (и другим предметам) невозможно без специально подготовленных учебников и пособий. Преподавателями кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин ИРЯиК были написаны различные учебники и учебные пособия по истории, культуре, литературе, географии России, обществознанию и экономике, предназначенные для учащихся различных специальностей и различного уровня владения русским языком.

Изучение предметов – истории, литературы, обществознания – вводится после 8 недель (по программе обучения в ИРЯиК) обучения русскому языку. Для занятий историей отводится 4 часа в неделю. К этому времени иностранные слушатели, имея начальный уровень владения русским, в состоянии понимать адаптированные учебные тексты и отвечать на вопросы по тексту. Однако, навыки аудирования еще не сформировались, иностранцы с трудом понимают преподавателя. Поэтому первые занятия строятся с опорой на текст, который не только должен быть минимальным по размеру, но и тщательно отредактированным с целью упрощения русского языка. Приведем пример такого текста:

«В IX – начале XII (девятом – начале двенадцатого) века в Восточной Европе существовало древнерусское государство. Оно называлось Киевская Русь.

Киевская Русь была одним из самых больших и сильных государств в Европе. Оно занимало большую территорию – от Балтийского моря до Черного моря.

Столицей был город Киев. Киев стоял на большой и красивой реке Днепр. Киев – очень древний город. Ему более 1500 (тысячи пятьсот) лет. В Киеве жил Великий князь. Он был главой государства.

Большая часть населения Киевской Руси – это крестьяне. Они занимались земледелием. На карте древнерусского государства можно увидеть много городов: Новгород, Суздаль, Ростов и другие. Города строили на реках. Они были центрами ремесла, торговли, культуры. В городах строили красивые церкви, дворцы. В церквях открывали библиотеки и школы. Так, в древней Руси открыли первую в Европе школу для девочек. Киевская Русь – общая родина русского, украинского и белорусского народов» [Кастелина 2018: 7–8].

Далее следуют вопросы на понимание текста, идет работа по усвоению лексики.

Чтение и перевод текста на уроке никогда не являлись единственным методом обучения иностранцев. Специфика работы преподавателя-предметника заключается в том, что в своей педагогической практике он сочетает методы преподавания истории (литературы, обществознания и т. д.) с методами обучения русскому языку. На занятиях по предметам иностранные слушатели учатся пониманию устной речи, научных текстов, систематизации и анализу информации. В процессе формирования учебно-профессиональных компетенций преподаватели задействуют различные интерактивные практики обучения.

Но насколько эффективно и рационально их использование? И какие трудности при этом могут возникнуть? Интерактивный метод – это метод общения. Но, работая с учащимися из стран Восточной и Юго-Восточной Азии, в первую очередь, с китайскими слушателями, мы должны учитывать социально-психологический фактор и специфику их системы образования.

В научном исследовании, проведенном китайским ученым педагогом Цзинь Ли «Культурные основы обучения Восток и Запад», хорошо показаны эти отличия как в системе обучения, так и в психологии учащихся:

1. Почтительное отношение азиатских учеников к знанию и учителю. Китайские учащиеся «полагают, что хороший учитель – тот, кто имеет глубокие познания, способен дать ответы на вопросы и является хорошим нравственным примером» [Цзинь Ли 2005: 112].

2. Чувство скромности. «Вместо того, чтобы считать скромность личной слабостью, они относят ее к личной силе и мужеству, поскольку тот, кто скромнее, готов к самоанализу, к

признанию своего несовершенства и к самосовершенствованию. Китайские учащиеся убеждены, что человек всегда может самосовершенствоваться, пока он скромно и почтительно учится у других» [Цзинь Ли 2005: 114].

3. Китайский учащийся неохотно участвует в спорах, пока он не изучит рассматриваемый вопрос в полной мере или не освоит свою область [Цзинь Ли 2005: 117–118].

4. Самовыражение и устная коммуникация не являются традиционными для китайской системы образования, китайские учащиеся мыслят и поступают в соответствии с принципом «действия лучше, чем слова». Они предпочитают демонстрировать свои познания действием, а не словами [Цзинь Ли 2005: 114]

5. Азиатские учащиеся тратят больше времени на выполнение домашних заданий, повторение пройденного материала, подготовку к новым занятиям и проверкам, чем их западные сверстники [Цзинь Ли 2005: 156].

6. Процесс освоения материала строится по этапам: знакомство с учебным материалом, его повтор и заучивание, осмысление. Это требует уединенного исследования и размышления. Исследование и анализ – это последние стадии [Цзинь Ли 2005: 188].

7. Принцип «повторение старого как средство понять новое». В результате размышления, обдумывания формируется понимание [Цзинь Ли 2005: 188].

8. Азиатские учащиеся предпочитают учиться в тишине, а разговоры во время учебы мешают им обрабатывать информацию. Сторонние разговоры учеников друг с другом не поощряются [Цзинь Ли 2005; 212].

9. Для китайских учащихся любопытство, интерес, удовольствие и радость не являются основной мотивацией. Наоборот, они прилагают особые усилия тогда, когда ожидали трудностей [Цзинь Ли 2005: 213].

Кроме того, как отмечают преподаватели, работающие с китайскими учащимися, они предпочитают коллективные формы работы, хорошо работают в команде, в «своей группе», не любят высказываться, выступать перед аудиторией, боясь ошибиться и «потерять лицо»; сомневающиеся и незнающие учащиеся обычно безучастны на уроке. В китайской образовательной системе основными формами учебной деятельности являются лекции, экзамены и самостоятельная работа, практически отсутствуют семинарские занятия [Тремзина 2016: 9].

Преподавателям следует знать эту специфику китайской системы обучения, но при этом понимать, что в дальнейшем, поступив в университет, иностранцы будут учиться вместе с российскими студентами и должны быть готовы к выполнению различных заданий – искать и находить нужную информацию и писать работы по заданной теме; анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, оценивать результат действий. Их обучение будет успешным, если преподаватель на подготовительном отделении сможет заложить основы этих учебно-профессиональных компетенций.

С самого начала обучения различным предметам преподаватели имеют широкое поле деятельности для активизации умственной работы слушателей. Это – умение поставить проблему и найти к ней правильное (логическое) решение. Самый легкий вариант – задать вопрос, который начинается со слова «Почему...?». В дальнейшем, по мере усложнения русского языка, используем понятие «Каковы причины...?». Также важным вопросом на уроке должен быть вопрос «Каково значение...?». Постепенно слушатели привыкают к тому, что любая тема исследования требует анализа причин деятельности и понимания результата. Таким образом, у учащихся формируются понятия о причинно-следственных связях событий.

Формированию этих навыков могут помочь и так называемые блок-схемы, на которых в графико-схематической форме представлена главная информация по теме. Можно сравнить это с развернутым планом ответа. На этих схемах не только собрана важная информация, но они также являются надежной опорой монологического высказывания иностранного слушателя на русском языке.

В качестве примера представляем схему по теме «Петр I». На ней отображены основные проблемы периода правления Петра I. Слушатель может определить главные цели политики Петра I, важнейшие события, итоги его деятельности, дать оценку его преобразованиям.

Таблица 1



Работа с такими блок-схемами должна быть системной. Необходимо обучать слушателей логике научного текста, выявлению его главных проблем. И лучше, если такие схемы будут включены в учебник. В ИРЯиК МГУ мы используем пособие, которое называется «От древней Руси к России» [Кастелина 2004]. В нем представлены научные тексты, диалоги-беседы по темам урока, блок-схемы и упражнения по лексике. Пособие рассчитано на слушателей продвинутого уровня владения русским языком.

По мере овладения иностранцами русским языком и их адаптации к учебному процессу работа на занятии должна усложняться. Преподавателю следует варьировать практики обучения, использовать интерактивные методы, развивать коммуникативные компетенции. Работа в паре – один из самых доступных интерактивных методов. С одной стороны, учащиеся общаются на своем языке, и это помогает лучше понять информацию. С другой стороны, в условиях сотрудничества происходит расширение знаний, их взаимодополнение и обмен опытом, что способствует развитию коммуникативных компетенций и умения выстраивать межличностные отношения [Голованова 2014: 17]. На начальном этапе задания могут быть самыми простыми: слушатели задают друг другу вопросы по тексту и отвечают на них, или рассказывают друг другу текст. Для работы в малой группе можно использовать такие задания, как «расставить события в хронологическом порядке», «исправить ошибки (смысловые и фактические) в тексте». Через определенное время на занятии проверяем, какая группа справилась лучше с заданием и нашла больше ошибок.

Обязательный компонент обучения на подготовительном отделении для иностранцев – составление плана текста. Для этого учащийся должен понять текст, определить главную

идею параграфа и сформулировать ее. Эта работа вызывает особые затруднения, поэтому процесс освоения этих навыков должен идти постоянно. Преподаватель постепенно усложняет работу, давая задания не только выразить главную мысль абзаца, но и использовать при написании плана такие научные категории, как «социальная структура, экономические причины, значение, внешняя политика» и др. Эти практики формируют у обучающихся навыки написания научных работ, что будет востребовано в их дальнейшем образовании.

Необходимой компетенцией профессиональной подготовки любого студента является умение задавать вопросы. Правильно поставленный вопрос помогает определить проблему, наметить пути дальнейшего исследования. На это обращает внимание и китайский педагог Цзинь Ли: «Способность формулировать хорошие исследовательские вопросы крайне существенна для получения диплома, написания диссертации и, в конечном счете, успешной академической карьеры» [Цзинь Ли 2005: 156]. В иностранной аудитории мы можем учить слушателей задавать вопросы, а значит – думать, участвовать в общей работе. Учащиеся должны не только понять и выучить исторический материал, но и на этом материале развивать свои коммуникативные и профессиональные навыки, и в первую очередь, уметь формулировать вопрос-проблему. И этому надо начинать учить уже при чтении элементарных текстов, переходя затем к более сложным заданиям. Если слушатель ставит вопрос, формулирует его, он понимает содержание текста или устного сообщения, лекции.

После изучения темы, для повторения и лучшего усвоения пройденного материала можно использовать различные практики: например, провести встречу-интервью с каким-то известным историческим деятелем. В этом случае слушателю (или группе слушателей) предлагается выступить в роли того или иного действующего лица (императора Александра II, Столыпина и т. д.). Эффективным средством формирования профессиональных качеств будущего специалиста в продвинутых группах является дискуссия. На материале урока преподаватель ставит проблему, которая может не иметь единого решения. Это побуждает учащихся аргументировано обосновывать свою точку зрения. Можно использовать «провоцирующее» утверждение (например – «Реформы Александра II не принесли пользы России») и предложить группе выразить свое суждение по этой проблеме. Такие интерактивные методы приносят желаемый эффект в случае, если они опираются на усвоенные знания, являются логическим продолжением учебного процесса, результатом, переходящим в практическую стадию [Закирьянова 2016: 45].

Лекция остается одним из главных методов обучения в вузе. Но могут ли иностранцы понимать лекции, имея недостаточный словарный запас и слабую подготовку такого рода аудирования? Как показывает практика, для иностранных студентов этот вид деятельности представляется крайне затруднительным. Однако саму лекционную форму работы на уроке преподаватели-предметники могут использовать. Конечно, это не должна быть лекция-монолог, скорее это лекция-беседа. Ее преимущество состоит в том, что преподаватель акцентирует внимание аудитории на наиболее важных вопросах темы, определяет сложность и темп изложения материала. В процессе постановки и обсуждения вопросов проверяется усвоение учащимися ранее изученного материала и степень усвоения нового, активизируется их участие в беседе. В ходе обсуждения материала преподаватель может продемонстрировать различные точки зрения. Можно предложить обсудить разные варианты развития событий, проанализировать разные ситуации. Такая форма работы имеет смысл только в подготовленных группах, где уровень владения русским языком достаточен для выражения своих мыслей.

В иностранной аудитории иллюстративность изучаемого материала всегда играла особую роль. В современных условиях, когда дистанционные занятия стали нормой в работе с иностранцами, видеоматериалы становятся главной опорой преподавателя на уроке. Просмотр фильмов, использование слайдов и презентаций способствует рационализации учебного процесса, повышению его продуктивности. Красочные презентации помогают изложению и усвоению новых знаний, а главное – они помогают удерживать внимание

учащихся, сохраняя последовательность в изложении лекционного материала, логику и возможность всегда вернуться к предыдущему материалу.

Однако используемые видеоматериалы, и в первую очередь схемы, должны соответствовать уровню подготовки слушателей. Они должны иллюстрировать темы урока, но не доминировать в качестве самостоятельной формы работы. Просмотр слайдов особенно актуален в иностранной аудитории, плохо знакомой с русской культурой. Это не только облегчает понимание темы, но и является предметом для обсуждения, добавления деталей, новых черт.

Сегодня в соответствии с современными образовательными программами вузов во всех странах приоритетной становится самостоятельная работа студентов. Этому способствует и активное внедрение цифровых компьютерных технологий, которые позволяют без особых усилий найти нужную информацию. Преподавателям следует чаще использовать этот потенциал: давать задания найти и изложить информацию по какому-либо вопросу изучаемой темы. Иностранные учащиеся готовы к такой форме деятельности, на занятиях они выступают с подготовленными ответами, делают презентации по темам урока. Это не только развивает способности к ведению исследования, но и повышает интерес к изучаемому предмету. При этом надо отметить, что их выступления и письменные работы часто не соответствуют требованиям, которые предъявляются к научным работам. Роль преподавателя – проанализировать и оценить работу учащегося, объяснить его ошибки и правила написания научных работ.

В заключении можно сказать, что задача преподавателей подготовительного отделения для иностранцев – подготовить учащихся к обучению в российском вузе, помочь им преодолеть пассивность и активизировать их познавательную деятельность, научить их работать самостоятельно. Интерактивные методы обучения в иностранной аудитории могут сыграть важную роль в достижении этих целей.

Литература

Голованова И.И. Практики интерактивного обучения: метод. пособие. – Казань: Казан. ун-т, 2014. – 288 с.

Закирьянова А.Х. Интеграция интерактивных образовательных технологий в обучение русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С.42-46.

Казабеева В.А. Интерактивные технологии в практике преподавания русского языка иностранным студентам [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 1 (часть 6). – С.1014-1018. – Режим доступа: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34996> (дата обращения: 15.11.2018).

Тремзина П.А., Фоминых М.В. Отличительные особенности образования в Китае [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С.92-93. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/111/26621/> (дата обращения: 14.11.2018).

Цзинь Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 464 с.

И.Н. Насруллаев

*Московский государственный технологический университет им. Н.Э. Баумана
(национальный исследовательский университет) (Россия)*

Г.М. Магомедов

Дагестанский государственный педагогический университет (Россия)

И.А. Лосева

*Московский государственный технологический университет им. Н.Э. Баумана
(национальный исследовательский университет) (Россия)*

Современные методы преподавания математики при дистанционном обучении иностранных студентов

образовательные платформы, мультимедийные презентации, методы преподавания

Современные методы в образовательной деятельности направлены на достижение нового качества образования. Образовательные платформы позволяют преподавателю легко работать со студентами из любой точки мира. Технологическая последовательность операций и взаимодействий со студентами представляет собой четкий ожидаемый результат через общение и диалог на занятиях. Образовательный процесс и оценка учебных достижений иностранных слушателей осуществляются в тесном сотрудничестве с преподавателями русского языка. Поиск эффективных методов обучения курсу математики – одно из важнейших направлений работы преподавателей на подготовительных отделениях вуза. Важно сформировать понятия математических терминов и научить студента применять их при изучении последующих разделов. Используя современные методы организации образовательного процесса в математике, можно облегчить усвоение учебного материала студентами и предоставить новые возможности для развития творческих способностей.

Развитие информационных технологий в XXI веке помогло иностранным студентам продолжить образование в России. Несмотря на неблагоприятные условия для учебы в период пандемии COVID-19, когда закрывались вузы и границы между государствами, они получали знания на подготовительных отделениях вуза для дальнейшего обучения. Вот уже третий учебный год приходится работать со многими иностранными студентами дистанционно, используя современные методы в образовательной деятельности, направленные на достижение нового качества образования, которое связывают с информатизацией образования, оптимизацией методов обучения.

Дистанционная форма обучения быстро прижилась и была юридически признана в России, благодаря чему высшее образование стало еще доступнее для иностранных студентов. Использование образовательных платформ вузов, а также различных мессенджеров, позволяет преподавателю легко работать со студентами из любой точки мира. Например, при проведении занятий в Скайпе, который является одной из самых популярных программ для общения, отметим присутствие видеозвонков другим участникам. Здесь можно показать свой экран (функция «Демонстрация экрана») и передать системные звуки, а в общий чат отправить какой-нибудь файл. В случае же с Зумом, на экран можно вывести различные визуальные элементы для взаимодействия (функция «Интерактивная доска»), рисовать, писать текст, передать управление мышкой, разделять участников на группы.

У большинства преподавателей к моменту перехода на дистанционное обучение не было опыта использования образовательных платформ и знания их возможностей. Так, 13% учителей не знали, что применяемая ими платформа дает возможность автоматического составления и компьютерной проверки домашних заданий [Степанян 2017: 181].

Современные методы обучения уже в процессе разработки адаптируются под особый педагогический замысел. В основе разработки лежит конкретный методологический и философский взгляд преподавателя. Так, технологическая последовательность действий, операций и взаимодействий базируется на целевых установках, представляющих собой четкий ожидаемый результат при работе с иностранными студентами, через обязательные составляющие, такие, как общение и диалоги. Образовательный процесс и оценка учебных достижений иностранных слушателей осуществляются преподавателями специальных

дисциплин, в данном случае математики, в тесном сотрудничестве с преподавателями русского языка.

Математика является особой образовательной дисциплиной, изучаемой в вузе, она служит фундаментом для изучения других общеобразовательных, инженерных и специальных дисциплин. Ей отводится особая роль в становлении и развитии научного мировоззрения студентов, воспитании их интеллекта, в совершенствовании умственных способностей. Поиск эффективных методов обучения курсу математики – одно из важнейших направлений работы преподавателей вузов. Обучение студентов-иностранцев математике последовательно способствует усвоению ими разделов математики и применению ими математического аппарата при решении практико-ориентированных задач. При этом уровень математической подготовки студентов из разных стран крайне неоднороден, прежде всего, из-за различий в содержании программ обучения в разных странах. На первом практическом занятии по математике обычно проводится диагностическое тестирование с целью определения исходного уровня математической подготовки студентов [Степанян 2017: 182].

Одна из основных целей методики преподавания математики – выявить наиболее рациональные способы, с помощью которых можно дать определение того или иного понятия. От этого зависит, насколько хорошо у учащихся сформируется представление о новом понятии. Методика сообщения определений студентам обладает известными особенностями, которые объясняются спецификой самих математических предложений, называемых определениями [Громов 2010: 489].

Важным в обучении иностранцев математическим дисциплинам является формирование базовых математических знаний у иностранных студентов для решения задач в профессиональной деятельности, а также умений аналитически мыслить.

Используемые интерактивные формы обучения и образовательные технологии нацелены на повышение познавательной активности обучающихся и их мотивации в учебной деятельности. Они позволяют перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в реальных ситуациях профессиональной сферы.

1. Принцип визуализации информации. Согласно ему, использование математических символов, выражений, графиков является эффективным средством наглядности, что способствует снижению языкового барьера и повышению доступности обучения.

2. Принцип инвариантности математических компетенций по отношению к языку обучения. В его основе заложена универсальность математических знаний, выбор методов и средств для решения конкретных практических задач [Кочетова 2017: 26].

Логически стройное и последовательное изложение теоретического материала на семинарах, закрепляемое студентами, формирует у них навыки научного мышления, способности самостоятельно получать необходимые знания, в том числе и после окончания подготовительного курса.

Высокоэффективные системы контроля текущего хода учебного процесса и контроля итоговых знаний и навыков обучающихся в виде контрольных работ и домашнего задания – всему этому следует придать особое значение. Иногда среди преподавателей математики появляется мнение, что достаточно отработать некоторые навыки по вычислению и решению определенных задач, а на работу с математическими терминами и понятиями уделять меньше времени. Конечно, такое мнение ошибочно. Естественно, если ученик владеет понятием и методикой решения, он может справиться с заданием любого уровня сложности.

Современный преподаватель математики – это профессионал, мотивированный на работу со студентами, относящийся к своей работе как к призванию, способный к своему личностному и профессиональному развитию, непрерывно повышающий свою квалификацию, использующий различные формы проведения занятий.

Одним из видов нетрадиционной формы работы можно предложить так называемый метод создания ситуации успеха – метод стимулирования интереса к знаниям у студентов, испытывающих затруднения в учебе [Акулова 2005: 223]. Без переживания радости успеха

невозможно по-настоящему рассчитывать на успех в преодолении учебных затруднений. Вот почему надо подбирать такие задания, которые доступны студентам, а потом переходить к более сложным. Ситуация успеха организуется и путем поощрения промежуточных действий студента. Цель нетрадиционных (нестандартных) занятий: отработка новых методов, приемов, форм и средств обучения по реализации основного закона педагогики – закона активности обучения.

Тут важно понимать, что применение мультимедийных презентаций позволяет сделать уроки более интересными, включает в процесс восприятия не только зрение, но и слух, эмоции, воображение, помогает студентам глубже погрузиться в изучаемый материал, сделать процесс обучения менее утомительным. Таким образом, презентация – есть мощное средство наглядности, развитие познавательного интереса у студентов.

В своей практике мы уделяем достаточное время на усвоение и закрепление понятий и терминов именно через презентации, где на каждом слайде четко выверена запись, сами студенты читают и запоминают материал и зрительно воспринимают на слух полученную информацию. С одними и теми же понятиями мы встречаемся неоднократно на протяжении всего курса математики. Очень важно на первом этапе сформировать представление об объекте, помочь студенту запомнить, организовать закрепление данного понятия и научить применению в следующих разделах математики.

Результаты работы с иностранными студентами показывают, что одним из эффективных методов, способствующих разрешению языковых трудностей и пробелов в знаниях, является участие студентов в научной студенческой конференции, которая проводится в середине второго семестра, когда они уже могут вполне выговаривать не только слова, но и формулы. В качестве творческой работы преподаватель предлагает студентам подготовить реферат на русском языке на любую математическую тему, пусть даже обзорного характера, или же разобрать определенную математическую теорию. В рамках этой недели преподаватель помогает изучить материал самостоятельно или провести исследование и сделать доклад. Такое творческое задание повышает уровень владения русским языком иностранными студентами. Они лучше усваивают математические термины на русском языке, необходимые им для дальнейшего обучения дисциплины.

При проведении анализа использования методов и средств организации учебного процесса с использованием технологий дистанционного обучения совместно с преподавателями русского языка было сделано несколько выводов, которые помогут преподавателям математики:

1. Для дистанционного обучения, также как и для традиционного, применимы пять общедидактических методов обучения, разработанных И.Я. Лернером, а именно: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический и исследовательский. Они охватывают всю совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателя и обучающихся.

2. Использование на занятиях интерактивных методов между студентом и преподавателем.

3. Использование информационных платформ для эффективной обратной связи, позволяющей студенту получать информацию о правильности своих действий перехода от незнания к знанию. Такая обратная связь должна быть как пошаговой, оперативной, так и отсроченной в виде внешней оценки.

4. Контроль также, как и в традиционном учебном процессе, несет проверочную, обучающую, воспитательную, организующую функции и может быть входным, текущим, периодическим, итоговым (выходным).

5. Важно, чтобы студент научился самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками информации (сеть интернет, библиотека и т. д.), в удобное для него время.

6. Выдача заданий в виде внеаудиторных контрольных и домашних, направленных на усвоение материала и проверку его понимания, осмысления.

7. При планировании и разработке дистанционных учебных материалов к семинарам необходимо принимать во внимание, что основными тремя компонентами деятельности преподавателя являются: изложение учебного материала в виде презентаций с минимумом слов, практика и обратная связь.

Современные методы организации образовательного процесса в математике не только облегчают усвоение учебного материала студентами, но и предоставят новые возможности для развития творческих способностей студентов, постоянно стимулируя их личностный рост. Преподаватель, повышая качество своих учебно-методических материалов к занятиям может сформировать универсальные учебные действия в дистанционном обучении.

Литература

Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.

Громов А.И., Кузьминов В.И., Суркова М.В. Математика. Серия: Для студентов-иностранцев. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2010. – 504 с.

Кочетова И.В. Особенности преподавания математических дисциплин иностранным студентам в вузе // Учебный эксперимент в образовании. – 2017. – № 3 (83). – С.26–30.

Степанян И.К. Особенности преподавания математики для слушателей-иностранцев на подготовительном факультете Финансового университета // Инновационные идеи и подходы к интегративному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы международной школы-конференции 27-30 марта 2017 года (под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной). – СПб., 2017. – С.181–182.

Проблема адаптации иностранных студентов: интернационализация образования и адаптация к культуре (китайцы в Казани)

интернационализация, адаптация, приспособление, инструментальная адаптация

Данная статья посвящена межкультурной академической мобильности через программу международных научных исследований и проблем адаптации иностранных студентов к русской культуре. В статье рассматриваются существующие международные программы и национальная образовательная политика России. Данные были собраны в результате анализа международных программ как в государственных, так и в частных учреждениях. Результаты исследования дают представление о том, насколько успешными были организационные меры принимающих учреждений в решении проблем адаптации иностранных студентов. На основе анализа отношений между принимающей стороной и студентами предлагается более интенсивная система межкультурного образования иностранных студентов, основанная на различных этапах адаптации.

Беспрецедентный масштаб и глубина участия Китая в различных видах межкультурной деятельности требует систематического изучения. Расширяющееся трансграничное сотрудничество между Китаем и Россией осуществляется в различных областях, таких как туризм, бизнес, образование, культура и спорт, а также массовые коммуникации, предоставляя богатые данные для таких исследований.

В статье рассмотрены ситуации адаптации иностранных студентов в Казани. Также в статье предполагается ответить на следующие вопросы:

1. Являются ли меры, принимаемые как на правительственном уровне, так и на уровне университетов, достаточными для того, чтобы иностранные студенты могли справиться со студенческой жизнью в стране?
2. Удовлетворяют ли эти инициативы потребности иностранных студентов в адаптации?

Огромный рост числа иностранных студентов в российских университетах выявил основные проблемы адаптации и возможные способы их решения. В исследованиях по адаптации и приспособлению иностранных студентов в Казани регулярно упоминаются не только проблемы, с которыми они сталкиваются в связи с условиями жизни, но и, что более важно, проблемы в контексте растущего международного взаимопонимания, трудности быть принятыми в российском обществе, зачастую жестком и закрытом, и трудности завести друзей среди россиян. Эти проблемы адаптации являются результатом культурных различий.

Ситуации адаптации и характер адаптации иностранных студентов в Казани анализируются с помощью концепции инструментальной адаптации как с теоретической, так и с практической точки зрения. Для того, чтобы иностранные студенты достигли удовлетворительного уровня инструментальной адаптации, необходимо разработать программы ориентации, способные научить их культуре принимающей страны, а также культуре принимающего университета, не подрывая их собственную культуру или систему ценностей. Это необходимое условие для того, чтобы каждый иностранный студент мог жить каждый день без стресса и успешно достигать поставленных целей.

Представленные наиболее распространенные ответы из откровенных бесед и обсуждений показывают, что большое количество китайских студентов хотели бы жить и работать в России после завершения университетского образования в этой стране. В определенной степени они стараются не отставать от повседневных норм жизни и языка. В сложившейся ситуации китайские студенты инструментально мотивированы на адаптацию. Однако создание эффективных программ культурной ориентации в сочетании с системами социальной поддержки усилят их мотивацию и приведут к успеху. Некоторые из комментариев приведены ниже (таблица 1).

Комментарии иностранных студентов

Вопрос: Чем бы вы хотели заниматься после окончания университета? Ответ: Я бы хотел работать в Казани после окончания учебы.
Вопрос: Вы счастливы / удовлетворены своей жизнью в Казани сейчас? Ответ: Я стараюсь.
Вопрос: У вас достаточно друзей? Ответ: У меня есть несколько иностранных друзей, но мало русских.
Вопрос: Хорошо ли вы владеете русским языком? Ответ: Я стараюсь изучать язык, потому что он нужен мне в университете и на подработке.

Для того, чтобы подтвердить наблюдения об отношениях и чувствах студентов из Китая, авторы провели опрос среди 100 студентов, обучающихся в частных и государственных учреждениях Казани. Цель опроса заключалась в том, чтобы выяснить, насколько успешно институциональные меры, начатые в 1990-х годах, помогают справляться с текущими жизненными потребностями китайских студентов в стране.

Анкета состояла из четырех частей.

В первой части задавались вопросы, направленные на выяснение отношений и чувств иностранных студентов к академической и социальной жизни в целом.

Во второй части – вопросы, отражающие чувства и отношение к языку и общению. Раздел состоял из вопросов самооценки, и, хотя опросы самооценки являются субъективными мерами, они, тем не менее, предоставляют ценную информацию, необходимую для оценки собственного восприятия студентами их жизни в качестве иностранных студентов в Казани.

В третьей части респондентов просили согласиться или не согласиться со списком утверждений. Ответы должны были оценить их текущую ситуацию адаптации. Последний блок вопросов просил респондентов расположить пункты в порядке от наиболее необходимых до наименее необходимых, по их мнению. Ответы должны были дать информацию об оценке потребностей иностранных студентов.

Иностранных студентов попросили выбрать из семи наборов комплементарных утверждений либо *Позитивный*, либо *Негативный* пункт, которые, по их мнению, относятся к ним. Большинство респондентов выбрали *Негативные утверждения*, например, они считают, что «иностранцев не любят в Казани» (т. е. *Негативный выбор* в пункте 1); они «разочарованы занятиями» (пункт 7) и они считают, что «азиатским студентам отказывают в подработке» (пункт 5). Ответы обобщены в таблице 2.

Таблица 2

Комментарии иностранных студентов по поводу академической и социальной жизни

Пункты вопросника	Процент отрицательных ответов
1. Иностранцев в Казани не любят. Казанцам нравятся иностранцы.	55%
2. Россияне не показывают своих истинных чувств. С ними трудно подружиться. С россиянами легко подружиться.	75%
3. Я испытываю глубокое чувство разочарования во многих аспектах жизни в Казани. В целом я доволен своей жизнью в Казани.	56%
4. Я испытываю постоянные трудности в понимании и использовании языка. Русский язык легко понять.	81%

5. Азиатским студентам часто отказывают в работе на неполный рабочий день. В Казани легко найти работу на неполный рабочий день.	67%
6. Русские не видят вещи с другой точки зрения. Русские понимают точку зрения иностранных студентов.	78%
7. Я разочарован занятиями; они скучные; студенты не учатся усердно. Занятия интересные, веселые и приятные.	77%
– Утверждения – это противоположные пункты на шкале. – Пункты с противоположным выбором получают дополнительный процент (%). – Пустых ответов не было оставлено.	

Респондентам было предложено выбрать из списка 10 утверждений в качестве самооценки своих чувств и отношения к жизни в Казани. Наиболее частые ответы свидетельствуют об общем чувстве социальной неудовлетворенности, неумении общаться и различиях в характерах людей. Наиболее часто выбираемые ответы обобщены в таблице 3.

Таблица 3

Комментарии иностранных студентов по поводу межъязыкового взаимодействия с российскими студентами

1.	«Русских трудно понять»
2.	«Я не знаю, как с ними общаться»
3.	«Стиль общения: они не говорят то, что действительно чувствуют и думают»
4.	«Я чувствую, что они не честны»
5.	«Я живу здесь много лет, но пока не могу их понять»
6.	«Они говорят мне, что я эгоцентричен и имею свое мнение, когда я честно выражаю свои чувства и мнение»

В вопросах анкеты иностранных студентов спрашивали, согласны ли они или не согласны с утверждениями об их текущей ситуации адаптации. Ответы были сгруппированы в соответствии со стадией адаптации:

1. Иностранные студенты, прожившие в Казани от трех до шести месяцев, были отнесены к первой стадии.

2. Иностранные студенты, прожившие в Казани более шести месяцев, но менее двух лет, были отнесены ко второй стадии.

3. Иностранные студенты, прожившие в Казани более двух лет, были отнесены к третьей стадии.

Показаны только самые высокие средние ответы для каждой группы. Ответы показывают, что большинство китайских студентов, проживших в стране дольше, оценивают свою социально-психологическую адаптацию более негативно по сравнению с двумя другими группами. Те, кто недавно приехал в страну, очевидно, не уверены в большинстве ситуаций.

Результаты обобщены в таблице 4.

Таблица 4

Оценка иностранными студентами текущей ситуации

	Согласен (%)	Не согласен (%)	Не уверен (%)
В Казани добрые люди.	39% (1)	30% (3)	31% (2)
С ними легко подружиться.	40% (2)	35% (3)	25% (1)
Я могу доверять им.	25% (2)	44% (3)	1% (1)
Мне трудно понять, о чем они думают.	55% (3)	31% (1)	14% (2)

Трудно понять, почему они ведут себя определенным образом.	46% (3)	19% (2)	35% (1)
Нам нужно больше узнать о русской культуре и российском народе.	70% (3)	12% (1)	18% (2)
Должно быть больше классов, где преподают русскую культуру.	63% (3)	18% (2)	19% (1)
Я думаю, что русские (россияне) не понимают людей моей культуры.	43% (3)	18% (2)	39% (1)
Данные в скобках указывают продолжительность пребывания в Казани (1) = от 0 до 6 месяцев (2) = от 6 месяцев до 2 лет (3) = более 2 лет всего =100 муж. 45 жен.55			

Вопросы в следующей части анкеты просили собрать данные о наиболее ощущаемых потребностях. Респонденты в целом согласились с тем, что самой насущной потребностью является включение дополнительных занятий по взаимодействию с представителями принимающей культуры, а затем больше занятий по культуре. Медицинские проблемы и проблемы со здоровьем, а также проблемы со стипендией занимают 3 и 4 места соответственно. Дискриминация в отношении иностранных студентов из Азии заняла последнее место. Ответы обобщены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты оценки потребностей иностранных студентов в Казани

	%	Ранг
Больше взаимодействия между казанскими и иностранными студентами	86	1
Больше межкультурных занятий	75	2
Медицинские проблемы и проблемы со здоровьем	52	3
Больше стипендий	41	4
Занятия русским языком	34	5
Больше работы на неполный рабочий день для иностранных студентов	29	6
Больше занятий по русскому и английскому языкам	24	7
Более дешевое жилье и проживание	21	8
Меньше дискриминации в отношении азиатских студентов	20	9

Ответы на вопросы предоставили информацию, позволяющую оценить отношение иностранных студентов, включая китайских граждан, к жизни и учебе в Казани и определить, в каких областях им нужна помощь. Как и в опросе, студенты признали, что основные трудности во время их пребывания в Казани состоят в следующем:

- русский язык и русские эвфемистические выражения;
- потребность в помощи и в учебе;
- академические проблемы (отсутствие академического прогресса в учебе);
- незнание характера россиян;
- тоска по дому и финансовые проблемы
- неспособность общаться с консультантом и/или преподавателями.

Аналогично, потребности и проблемы, представленные иностранными студентами в данном исследовании, можно сгруппировать в три общие области, такие как:

- физические – потребность в доступном и достойном жилье, еде и других предметах первой необходимости;
- личные – потребность в системе поддержки друзей и потребность в свободном времени;
- общественные – потребность приспособиться к требованиям новой среды, включая развитие степени компетентности в новом языке, а также потребность быть уважаемым и чувствовать себя принятым в новой среде.

Несмотря на растущий объем финансовой помощи в виде стипендий и подработки, другие социальные факторы, такие как рост цен на жизнь, являются серьезным финансовым бременем для иностранных студентов.

Институциональные меры были отмечены как часть обязательств и ответственности университетов по обеспечению социально-культурной поддержки растущего числа иностранных студентов в результате усилий по интернационализации. Несмотря на заметный прогресс в области здравоохранения, жилья и обучения русскому языку, администрации учебных заведений необходимо улучшить социально-культурную поддержку студентов-иностранцев. Большое количество студентов, приезжающих на частные средства, создает серьезную проблему и порождает множество других проблем адаптации. Институциональные меры реагирования включают в себя расширение стипендий и финансовых пособий для помощи иностранным студентам, обучающимся на частные средства. Именно в области межличностного общения университеты проявляют инициативу в развитии отношений между студентами принимающей страны и иностранными студентами. Немногие университеты инициировали курсы, которые могли бы объяснить культурные различия, чтобы облегчить проблемы адаптации. Что касается психологических проблем, некоторые учебные заведения предоставляют информацию вновь прибывшим студентам о проверке психического здоровья, о том, как справиться с культурным шоком, а также предоставляют консультантов, к которым можно обратиться по прибытии в Казань (Россию).

Онлайн-анализ веб-сайтов университетов, показывают, что международные программы являются важной частью государственных и частных учреждений, которые принимают иностранных студентов и предлагают международные курсы и программы. Однако усилия по интернационализации в университетах, особенно те, которые направлены на включение курсов по обучению культуре и ориентации для лучшего понимания принимающей культуры, очень сильно ограничены.

В качестве примера курс «Межкультурное и межъязыковое взаимодействие» в автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Международный Академический Центр Образования». Данная программа предлагает изучение русского языка и программы по культуре, и иностранные студенты обязаны посещать эти занятия. Примеры предметов по культуре включают современное российское общество, русскую/татарскую традиционную культуру, модернизацию, русский язык и культуру Татарстана. Студентов поощряют сравнивать русскую/татарскую культуру с их собственной культурой, чтобы оценить различия и сходства между разными культурами. Осознание и признание культурных различий и сходств еще более усиливается благодаря обсуждению с российскими студентами на занятиях по «Межкультурное и Межъязыковое Взаимодействие». К сожалению, программа страдает от некоторых ограничений, наиболее важными из которых являются краткость, недостаточность и проблемы со знанием языка. Занятия проводятся в течение нескольких месяцев, содержание курса недостаточно широко, чтобы обеспечить глубокое культурологическое образование, занятия проводятся на русском языке. Посещать курсы могут только те студенты, которые достигли определенного уровня владения языком. Кроме того, очень немногие университеты уделяют пристальное внимание этому направлению обучения иностранных студентов.

Опрос о реакции учебных заведений на рост числа иностранных студентов дает представление о том, какие огромные усилия прилагает Россия для интернационализации и расширения межкультурного обмена. Однако, институциональные меры, начатые двадцать

лет назад, не были полностью успешными в решении текущих жизненных потребностей иностранных студентов в стране.

Большинство респондентов данного исследования приехали в Россию с четкой целью найти работу после окончания учебы. Инструментальная мотивация позволяет людям временно и поверхностно справляться с повседневными аспектами жизни. Например, формирование очереди, приветствие – это изменения в поведении, направленные на выполнение повседневных задач. Но, как видно из ответов на вопросы анкеты, это не позволяет построить мост к глубоким и длительным отношениям с членами принимающей стороны. В этом смысле одной инструментальной мотивации, которая относится к карьерным мотивам обучения в России, недостаточно для того, чтобы справиться с требованиями психологической и социальной адаптации. Инструментальная мотивация не помогает иностранным студентам понять глубинную культуру страны, что важно для эффективного функционирования студентов в новой среде.

Иностранные студенты проходят различные стадии адаптации: от медового месяца до стадии враждебности. После прохождения первой стадии возбуждения и эйфории (медовый месяц) развивается чувство растерянности и отчуждения, во время которого культурные различия становятся все более заметными (с увеличением контактов с членами принимающей стороны). Таким образом, чтобы успешно вести себя в социальном сообществе, им приходится менять модели поведения и переносить ритуализованную рутину принимающей страны. Процесс аккультурации и адаптации может быть очень стрессовым для каждого из различных этапов адаптации. Иностранные студенты проходят через различные стадии адаптации, каждая из которых требует различного набора систем поддержки.

На первом этапе – этапе, предшествующем прибытию, необходимо предоставить необходимую информацию, чтобы уменьшить беспокойство и возможный культурный шок.

Второй этап – этап первоначальной адаптации, – начинается с момента прибытия студентов и длится в течение шести месяцев. Существует необходимость в непрерывной ориентации для снижения культурного шока через программы социокультурной поддержки университетов.

Третий этап – этап постоянной адаптации, – начинается через шесть месяцев после прибытия и длится до окончания учебы. Для удовлетворения потребностей на разных этапах адаптации необходима скоординированная и эффективная система межкультурного образования (МКО) и поддержки иностранных студентов. Большинство студентов приезжают с намерением остаться в России надолго, найти работу после окончания учебы или, возможно, провести остаток жизни в принимающей стране. Знания о культуре, полученные в ходе эффективной МКО, позволяют им создать здоровую местную сеть поддержки, взаимопонимания, незапятнанную стереотипами, предрассудками и этноцентрическими взглядами. Ориентация на культуру приведет к позитивному контакту с членами принимающей стороны и имеет решающее значение для эффективной и успешной адаптации.

Результаты данного исследования проливают свет на предыдущие выводы об усилиях правительства по интернационализации. Совпадение этих комментариев с результатами исследований, рассмотренных выше, указывает на необходимость усиления акцента на межкультурном образовании с упором на Россию и психологию ее народа, чтобы помочь в успешной адаптации иностранным студентам в стране.

Хотя концепция инструментальной адаптации утверждает, что иностранные студенты не обязаны принимать весь репертуар поведения принимающей культуры, для достижения своих целей иностранным студентам необходимо внести изменения в их типичные способы поведения. Эти изменения не только инструментально направлены на удовлетворение их потребностей; более важно, что они представляют собой психологические изменения в установках и чувствах, без которых социокультурная адаптация, являющаяся ключом к успеху в жизни в России, не может произойти.

Институциональные меры, принятые пару десятилетий назад в ответ на основные трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, как говорилось выше,

недостаточны для полного решения проблем, вызванных культурными различиями. Существует необходимость в более интенсивном обучении культуре, чтобы иностранные студенты, особенно китайские студенты в Казани (России), понимали психологию россиян и осознавали различия в стиле общения, чтобы построить лучшие межличностные отношения, основанные на честности, открытости и принятии этих различий. Похоже, что университеты делают хорошую работу по обеспечению физических потребностей иностранных студентов. Однако существует необходимость в дальнейшей ориентации для работы с новым социальным контекстом. Это происходит в форме взаимодействия с отечественными студентами или членами принимающей стороны и создания связи.

Иностранные студенты играют большую роль в интернационализации российского образования. В данном исследовании предполагается, что китайские студенты, как самые многочисленные иностранные студенты в стране, играют очень важную роль в интернационализации через их взаимодействие со студентами принимающей страны в классе и за его пределами. При условии надлежащей поддержки и достаточной социальной и психологической помощи, а также финансовой помощи в интеграции в жизнь кампуса, они окажут большое влияние на университеты и принимающую страну в целом.

Литература

Астафьева А.Е., Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В., Катекина А.А., Солодкова И.С. Межкультурная коммуникация в условиях мультилингвальной среды: формирование лингвокультурной компетенции (социально-психологический фактор) // Казанская наука. – 2019. – № 9. – С.96–98.

Ганиева Й.Н., Нурутдинова А.Р. Анализ социолингвистических и лингвокультурологических факторов в системе высшего языкового образования // Общественные науки, 2017. – № 1. – С.65–73.

Ганиева Й.Н., Нурутдинова А.Р. Межкультурная коммуникация в системе высшего языкового образования при профессионально-ориентированном обучении (анализ факторов) // Общественные науки, 2016. – № 6-2. – С.65–73.

Интернационализация образования. Национальный фонд подготовки кадров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intr.ntf.ru/p42aa1.html> (дата обращения: 10.04.2016).

Мустафина Л.Р., Нурутдинова А.Р. Необходимые условия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебному процессу в высшей школе России // Вестник Казанского технологического университета, 2012. – Т. 15. – № 12. – С.335–337.

Нурутдинова А.Р., Мустафина Л.Р. Анализ психолого-педагогических аспектов адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в вузе // Вестник Казанского технологического университета, 2012. – Т. 15. – № 23. – С.216–219.

Нурутдинова А.Р., Панфилова Е.В. Социо-лингвистический аспект в формировании межкультурной коммуникации: инкультурация, аккультурация и ассимиляция // Russian Journal of Education and Psychology, 2019. – Т.10. – № 10. – С.81–99.

Полихина Н.А., Тростянская И.Б. Проблемы адаптации иностранных студентов в России [Электронный ресурс] // Социологические исследования. – 2020. – № 11. – С.149–156. – Режим доступа: <http://ras.jes.su/socis/s013216250009565-4-1> (дата обращения: 22.10.2021).

Чеджемов Г.А., Абаева Т.Д. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 4–1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskih-vuzah> (дата обращения: 22.10.2021).

Ganiyeva Y.N., Nurutdinova A.R. Cross-cultural communication in the system of the higher language education at the professional focused training (the analysis of factors) // Social Sciences. – 2016. – № 2. – С.65.

Nurutdinova A.R., Panfilova E.V. Enculturation as a prerequisite for social adaptation and cultural integration case-study: the ethno-cultural identity / A.R. Nurutdinova, E.V. Panfilova // International Research Journal, 2021. – № 4-4 (106). – С.45–52.

Shaidullina A.R., Nurutdinova A.R. The interference phenomenon in trilingual perception: Tatar, Russian And English / German Languages (case study: the republic of Tatarstan) // Общественные науки. – 2016. – № 5. – С.177–182.

**Подготовка учащихся по предметам «История» и «Обществознание»
в условиях обновленного содержания**

*история, обществознание, подготовка, обновленное содержание образования,
экзамен, итоговая аттестация*

В статье представлены аспекты подготовки учеников к итоговой аттестации и преподавания исторических дисциплин в условиях обновленного содержания образования. Выделены особенности применения методов активного обучения, а также аспекты подготовки учащихся к тестированию по истории и обществознанию.

Обновление содержания образования – это, прежде всего, пересмотр самой модели среднего образования, его структуры, подходов и методов обучения и воспитания, внедрение принципиально новой системы оценивания достижения учащихся. Главная цель – повысить конкурентоспособность, функциональную грамотность, обеспечить детям должное образование и привить им необходимые качества и ценности. Совершенствование педагогического мастерства учителя и система критериального оценивания – еще одно из главных направлений обновления содержания образования в Республике Казахстан

Укажем отличительные особенности обновленных учебных программ:

1. Принцип спиральности – постепенное наращивание знаний и умений от темы к теме, от класса к классу.

2. Акцентирование внимания на целях обучения, основанных на формировании мыслительных навыков учащихся от элементарного (знание, понимание, применение) до высокого уровней (анализ, синтез, оценка).

3. Наличие «сквозных тем», что позволяет эффективно использовать межпредметные связи.

Внедрение новой системы обучения в средней школе началось в 2016-2017 учебном году, и на сегодняшний день все классы уже перешли на новую программу обучения.

Остановимся на отдельных аспектах активного обучения, которые можно применять в преподавании гуманитарных дисциплин и, соответственно, в преподавании истории и обществознания.

1. Инструктаж и говорение. Необходимо обратить особое внимание в классе на сообщение целей обучения, на понимание учениками того, что надо делать, и убедиться в том, что они уделяют внимание важным вопросам.

2. Демонстрация и моделирование. Предоставление четкой, хорошо структурированной презентации.

3. Объяснение и описание. Предоставление точного, хорошо структурированного объяснения на основании прежней работы или метода.

4. Постановка вопроса и обсуждение. Для того, чтобы убедиться в участии всех учеников, необходимо, соответственно направлению и темпу урока, осуществить метод постановки вопросов; используя мастерски продуманные, обработанные и направленные на достижение цели открытые и закрытые вопросы, можно убедиться в участии всех учеников в обмене мнениями, попросив дать объяснение; перед ответом ученика необходимо дать время на размышление; внимательно выслушав ответы учеников, для развития их знаний действовать конструктивно, дать ученикам толчок, приведя их в движение.

5. Изучение и исследование. Поднять проблемные вопросы или определить направление исследования; исследовать возможность, обобщить определенные ситуации; уточнить отдельные аспекты события; стимулировать учеников на поиск альтернативных путей и методов решения проблемы, представив проблему и ее решение в целях рассмотрения проблемы с другого ракурса.

6. Закрепление и внедрение в практику. Для практического применения и развития вновь освоенных навыков предложить различные упражнения и задания для выполнения в

классе и дома, расширить масштаб собственной идеи путем размышления или обсуждения в паре или в группе, стимулировать учеников на совершенствование методов ведения записи своих работ; стимулировать их на эффективное использование полученных навыков.

7. Рефлексия и оценивание. Выявив ошибки учеников, обсудить их, использовать это в качестве положительной стороны обучения; оценивать презентации учеников для группы или всего класса; предоставить устную обратную связь на их ответы и работы.

8. Подведение итогов и запоминание. Проведя обзор темы во время работы, подвести ее итоги и резюмировать; выявить понимание темы и корректировать в случае неверного понимания; дать возможность ученикам представить основные идеи и пункты; связать с другими предметами; дать ученикам возможность понять следующий этап обучения.

9. Направленное обучение и взаимодействие. Используется в рамках групповой или парной работы. Вовлечение учеников в работу «всей группой» в большую половину урока оказывает положительное влияние и приносит максимальную пользу от длительного взаимодействия, усиливает взаимоотношения в рамках учитель-ученик, ученик-ученик.

Остановимся и на том, как подготовить учащихся к прохождению экзаменов по истории и обществознанию. Общая схема подготовки такова:

- формирование у учащихся умений и навыков;
- знакомство с особенностями выполнения различных типов заданий;
- практическое выполнение заданий;
- дифференциация по содержанию занятий, форм работы, способов оценивания знаний в соответствии с этапом прохождения программы, уровнем подготовленности детей, их желанием изучать предмет.

Общими принципами, приводящими к успеху, являются следующие:

- понимание учениками формулировки вопроса и умением отвечать строго на поставленный вопрос;
- постоянная тренировка в решении заданий. Чем больше учащиеся прорешают заданий, тестов из всевозможных учебных пособий, тем больше у них будет опыта, и тем меньше неприятных неожиданностей;
- разбор заданий, вызвавших наибольшее затруднение; необходимо анализировать и выделять наиболее трудные задания, разбирать их на уроке вместе с учениками, находить аналогичные задания и отрабатывать их решение;
- результат будет прямо пропорционален времени, потраченному на активную подготовку к экзамену;
- активное повторение наиболее сложных тем;
- психологическая подготовка к экзамену;
- не пренебрегать интуицией, если недостаточно знаний;
- подготовка к написанию эссе.

Все эти аспекты дают хороший результат в условиях информационного общества и различий в образовательных программах разных стран. Их можно использовать и при обучении иностранных учащихся истории и обществознанию на этапе довузовской подготовки.

Литература

Алексашкина Л.Н. История. ЕГЭ: методическое пособие для подготовки. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 288 с.

Государственная программа развития образования и науки на 2016-2019 годы. – Астана, 2016. – 67 с.

Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 1 ноября 2018 года № 17669. – Астана, 2018. – 191 с.

Педагогические условия совершенствования процесса подготовки учащихся общеобразовательной школы к выпускным экзаменам // Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов. – 2004. – № 1(3). – Т. 1. – С.99–104.

Поташник М.М. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

Шаповал В.В., Митрофанов К.Г., Саплина Е.В. Правила и приёмы успешной сдачи экзаменов. – М.: АСТ, 2004. – 192 с.

**Организации занятий для иностранных учащихся по дисциплине
«Профессиональная коммуникация в биологии и медицине»**

терминология и термины в биологии, их определение, интерактивное обучение

В статье объясняется роль специальной терминологии в расширении словарного запаса русских слов и углублении знаний по биологии у иностранных учащихся. Приводятся методические подходы, которые используются на занятиях с иностранными слушателями для освоения ими понятийного аппарата по биологии.

Терминология выступает составной частью специальной лексики и включает в себя отдельные слова и словосочетания, на основе которых формируется система основных понятий определенной области знаний [Суперанская 2012: 17; Шелов 2012: 77]. Биологические термины как специальные слова характеризуют какое-либо явление, закономерность или структуру живых организмов и среды их обитания. Иностранные учащиеся при обучении на подготовительном факультете в ходе освоения общеобразовательных дисциплин сталкиваются с большим объемом новых слов и выражений, которые нужно в короткий срок запомнить, а также уметь различать их при аудировании. Кроме того, требуется понимать смысл текста при чтении специальной литературы. В процессе обучения биологии на русском языке перед преподавателем стоит задача создания на занятиях определенных условий, обеспечивающих эффективность процесса усвоения биологической информации.

В учебный план слушателей предбакалавриата и предспециалитета подготовительного факультета Казанского федерального университета с целью подготовки иностранных учащихся к поступлению в медицинские вузы введена дисциплина «Профессиональная коммуникация в биологии и медицине». Итогом изучения данной дисциплины выступает развитие и закрепление навыка изложения биологической информации на русском языке.

В рамках указанной дисциплины обучающиеся разбирают определения специализированных терминов по восьми разделам биологии: 1) химический состав и строение клетки, обмен веществ и энергии; 2) размножение и развитие организмов; 3) генетика; 4) эволюция органического мира; 5) основы экологии; 6) микробиология, микология, ботаника; 7) зоология; 8) анатомия и физиология человека. В помощь освоению данной дисциплины разработано учебно-методическое пособие, в котором приводятся термины и их определения в алфавитном порядке, а в конце каждого раздела даны вопросы для самоконтроля [Прохоренко 2020: 1–89].

Каждое практическое занятие посвящено определенному разделу биологии. При подготовке к занятию обучающиеся читают и переводят определения ряда терминов (от 50 до 100 в одном разделе). На занятии каждый слушатель получает 5-7 терминов, к которым необходимо составить по три коротких вопроса, раскрывающих смысл того или иного понятия. Например, к термину «дыхание», исходя из предлагаемого определения, можно составить три следующих вопроса:

1. Что происходит в процессе дыхания?
2. Как называются организмы, которые используют кислород при дыхании?
3. Как называются организмы, которые не используют кислород?

После самостоятельной работы учащихся над терминами начинается интерактивная часть занятия, во время которой обучающиеся вызываются парами, при этом один слушатель из пары задает подготовленные вопросы по терминам, а второй отвечает на них. Остальные учащиеся активно слушают и помогают с ответами. Потом роли в паре меняются. В течение занятия опрашиваются все учащиеся.

В качестве повторения материала задается домашняя работа: ответить письменно на вопросы в конце раздела. Домашнее задание позволяет проверить способность учащихся понимать смысл вопроса, а также формулировать ответ на него.

Изучение биологии на русском языке, а также повторение изученного материала в рамках анализа терминов, активное аудирование и обсуждение определений основных терминов помогает иностранным учащимся увеличивать словарный запас и глубже освоить понятийный аппарат биологии.

Литература

Прохоренко Н.Б., Шимкович Е.Д. Профессиональная коммуникация в биологии и медицине: учебно-методическое пособие для иностранных учащихся. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 89 с.

Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Терминологическая деятельность. – М.: Либроком, 2012. – 248 с.

Шелов С.Д., Лейчик В.М. Терминология и профессиональная лексика: состав и функции: Учебное пособие. – СПб.: СПбГУ, 2012. – 96 с.

З.Г. Станкович

Л.И. Фахрутдинова

Казанский (Приволжский) федеральный университет (Россия)

Использование цифровых технологий в преподавании русской литературы как иностранной

*русская литература как иностранная, Microsoft Teams, цифровой образовательный ресурс,
электронный образовательный ресурс*

В статье рассматриваются основные цифровые технологии, позволяющие облегчить иностранным учащимся усвоение материала по русской литературе в эпоху пандемии коронавируса. Авторы дают характеристику как общедоступным компьютерным программам, так и специальным онлайн-образовательным ресурсам, разработанным на подготовительном факультете для иностранных учащихся Казанского федерального университета.

Пандемия коронавируса поставила университеты перед необходимостью использования различных цифровых технологий в процессе обучения студентов. В качестве основной программы, применяемой Казанским федеральным университетом для дистанционной работы, была выбрана Microsoft Teams. Одним из ее плюсов можно назвать возможность трансляции экрана и передачи системных звуков всем слушателям, присутствующим на занятии. Для иностранных учащихся возможность видеть то, что пишет преподаватель, дает большое преимущество, так как на этапе обучения на подготовительном факультете им проще воспринимать информацию визуально, нежели аудиально. При чтении текста учебника с экрана преподаватель может выделить цветом необходимый абзац.

В текущем учебном году в Microsoft Teams появились новые варианты демонстрации контента, а также его комментирования: это опции «на переднем плане» (где преподаватель находится словно «внутри» книги, документа и т. д. и комментирует демонстрируемое), «параллельно» (где преподаватель находится в отдельном «окне»), а также «телерепортер» (фигура преподавателя является доминирующей, документ представляется практически нечитаемым). На наш взгляд, появление некоторых из этих вариантов может стать полезным для занятий по литературе, так как часть предоставляемой преподавателями информации является невербальной. Студентам важно не только наблюдать иллюстративный материал, но и видеть, как преподаватель комментирует его при помощи жестов, мимики и т. д.

Кроме этого, Microsoft Teams позволяет вести видеозапись занятий, поэтому студент, по какой-то причине пропустивший лекцию или практическое занятие, может восполнить этот пробел. К видеозаписи можно обратиться и, при необходимости, повторить пройденный материал перед контрольной работой, зачетом или экзаменом.

Виртуальная доска, присутствующая в Microsoft Teams, является не слишком удобной, так как при помощи мыши на ней достаточно трудно писать слова. Более целесообразным нам представляется дополнительное использование программы Microsoft Word, в которой преподаватель может печатать слова и выражения, необходимые для изучения выбранной темы. Это могут быть сложные падежные формы или слова-исключения («время – времени», «крестьянин – крестьяне»), а также даты исторических событий или периоды в жизни авторов.

При необходимости расстановки ударений в новых словах можно обратиться к программе Morpher.ru, доступной в онлайн-формате по ссылке <https://mopher.ru/accentizer/>. Минус данной программы состоит в ограниченном объеме текста, доступном для бесплатной расстановки ударений. При этом, как правило, на занятиях не требуется обрабатывать таким способом большие объемы информации, поэтому программа вполне хорошо выполняет свои функции.

Во время занятия по русской литературе как иностранной преподавателю приходится встречаться с разнообразными, иногда неожиданными вопросами учащихся. Часто слушателей интересуют культурные или бытовые реалии из жизни людей XIX-начала XX веков, о которых идет речь в текстах изучаемых произведений. Это могут быть, например, лапти, телега, икона, телеграмма. В связи с этим во время занятия у преподавателя

должна быть открыта поисковая страница в сети Интернет, на которой можно найти необходимые для ответа иллюстрации.

При первом знакомстве с творчеством того или иного автора целесообразно использовать и заранее подготовленные иллюстрации (портреты, фотографии домов-музеев, личных вещей, иллюстрации к произведениям). Более удобными являются тематические презентации, в формате которых каждая фотография или картина может сопровождаться текстовым пояснением. В ходе ряда занятий стоит использовать и отрывки из биографических фильмов об авторах или из экранизаций изучаемых произведений.

Для закрепления изученного материала в процессе выполнения домашнего задания хорошо зарекомендовали себя ЭОР и ЦОР. Электронный образовательный ресурс «Русская литература первой половины XIX века: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и Н.В. Гоголь» (автор З.Г. Харитоновна) содержит ряд блоков. Во-первых, это тексты, в которых кратко воспроизводятся все главные положения, изученные на занятии. Во-вторых, в ЭОР присутствуют поурочные и общий глоссарии с иллюстрациями, помогающие лучшему запоминанию новой лексики. В-третьих, в данном электронном ресурсе есть блок поурочных тестов, а также итоговый тест, позволяющий учащимся проверить свои знания перед выполнением контрольной работы или при подготовке к зачету.

Цифровой образовательный ресурс «Русская литература для иностранных учащихся» (авторы З.Г. Станкович, Л.И. Фахрутдинова) создан при помощи программы «Movavi Screenshot Recorder 11». Он базируется на видеолекциях продолжительностью примерно 12-15 минут. В лекции содержится краткая информация о литературных направлениях или биографии автора и изучаемых произведениях. Изображение преподавателя демонстрируется внизу экрана. Вербальное изложение материала сопровождается показом презентации, содержащей основные положения по теме. В нескольких темах, после просмотра материала в форме видеолекций, учащимся предлагается пройти тесты. ЦОР содержит задания для самопроверки по уроку «Роды и жанры литературы», а также по творчеству А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

Довольно интересным и плодотворным оказался метод, в котором при первичном знакомстве с писателями и их творчеством была не просто показана презентация с основными терминами и краткой биографией, но и дан более расширенный биографический материал, содержащий интересные факты о детстве и юности писателей и поэтов, их отношениях с семьей и противоположным полом. Например, в гуманитарной группе, в которой находились студенты из Колумбии и Китая, изучающие литературу обзорно, особый интерес вызвали биографии русских писателей Н.В. Гоголя и М.Ю. Лермонтова. Учащиеся не только внимательно выслушали рассказ преподавателя, но и задали ряд уточняющих вопросов. Несомненно, принадлежность иностранных студентов к той или иной специальности играет немаловажную роль в подаче материала. Для студентов, обучающихся не по филологической направленности, требуется дополнительный иллюстративный материал, включающий в себя как объяснение большей части лингвистических и литературоведческих терминов (большинство будущих филологов знакомится с ними в ходе изучения курса «Научный стиль речи» или на занятиях по РКИ со своим преподавателем), слов-реалий, так и демонстрацию тех или иных слов с помощью фото, аудио или видеоматериалов.

Приходится признать, что онлайн-образование в период пандемии, безусловно, ухудшило положение иностранных учащихся. Однако перечисленные выше цифровые технологии способны максимально облегчить сложившуюся ситуацию и создать достаточно комфортные условия для освоения слушателями подготовительного факультета курса «Русская литература».

Литература

Станкович З.Г., Фахрутдинова Л.И. Русская литература для иностранных учащихся [Электронный ресурс]. – Казань: КФУ, 2020. – Режим доступа: <https://stepik.org/course/82969/syllabus> (дата обращения: 13.10.2021).

Харитоновна З.Г. Русская литература первой половины XIX века: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь [Электронный ресурс]. – Казань: КФУ, 2018. – Режим доступа: <https://edu.kpfu.ru/enrol/index.php?id=2491> (дата обращения: 13.10.2021).

Лексико-семантическое поле «Инновационный менеджмент» и его использование в практике преподавания языка специальности иностранным студентам и абитуриентам

лексико-семантическое поле, язык специальности, методические рекомендации, учебное пособие, экономическая специальность, лексика, грамматика

В статье представлены результаты анализа лексико-семантического поля «Инновационный менеджмент», рассмотрены структура и особенности учебного пособия по инновационному менеджменту для обучения иностранных абитуриентов и студентов языку специальности в российских вузах и предложен его отрывок, включающий профессионально ориентированные задания и ролевые игры.

В конце XX – начале XXI века в жизни нашей страны произошли радикальные преобразования, затронувшие экономическую, социальную, политическую и культурную сферы. Появились новые научные и профессиональные области, одной из которых является инновационный менеджмент. Терминосистема инновационного менеджмента, несмотря на его значение в области экономики и управления, до сегодняшнего дня недостаточно изучена. Поэтому тема «Инновационный менеджмент» в современных словарях и учебных пособиях по русскому языку как иностранному представлена ограниченно. Однако, интерес к этой области с каждым годом растет, в Россию приезжают студенты, желающие изучать инновационный менеджмент на русском языке. В связи с этим функционально-семантический анализ лексико-семантического поля «Инновационный менеджмент» представляется актуальным.

Инновационный менеджмент как вид менеджмента определяется как «взаимосвязанный комплекс действий, нацеленный на достижение или поддержание необходимого уровня жизнеспособности и конкурентоспособности предприятия с помощью механизмов управления процессами создания, освоения, распространения и использования инноваций» [Мальцева 2015: 10].

Для исследования данной темы была выбрана методика лексико-семантических полей (ЛСП) и лексико-семантических групп (ЛСГ). Характеристиками ЛСП являются «непрерывность смыслового пространства и непрерывность структуры» [Ярцева 1990: 380–381], которые обусловлены существующими между образованиями переходами. Кроме того, «для правильного усвоения слова необходимо, чтобы оно изучалось не изолированно, а в парадигматических связях, и все ядро ЛСГ семантизировалось сразу, во всяком случае, без большого перерыва во времени» [Слесарева 2010: 155]. Таким образом, лексико-семантические группы являются одной из ключевых форм группировки лексики в преподавании русского языка как иностранного, а лексико-семантические поля представляют собой наиболее удобный вариант для изучения научной и профессиональной лексики и формирования профессионально-языковой личности.

В процессе изучения лексико-семантического поля «Инновационный менеджмент» было проанализировано более 30 экономических и бизнес-словарей и более 20 специализированных учебных пособий. В результате, был выявлен корпус лексики инновационного менеджмента как научно-профессиональной области (более 200 номинаций), очерчены границы поля путем разработки его понятийной модели, проведен компонентный анализ. Кроме того, были исследованы отношения синонимии, антонимии, конверсии и гипонимии между лексическими единицами разработанного поля «Инновационный менеджмент», а также проанализированы заимствования, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы.

В результате дальнейшего исследования был разработан словарь терминов инновационного менеджмента и даны методические рекомендации по его использованию для преподавания языка специальности иностранным абитуриентам и студентам в профильных российских вузах, а также создано учебное пособие по инновационному

менеджменту, адресованное иностранным учащимся экономических, управленческих, юридических и социологических факультетов, владеющих языком на уровне В1-В2.

Основными компонентами коммуникативной компетенции профессиональной сферы общения являются речевая, языковая и предметная компетенции. Для развития речевой компетенции в учебном пособии сделан упор на развитие навыков и умений в области устной и письменной речи, в частности, в ситуациях профессионального общения, принятия решений, публичных выступлений и подготовки презентаций.

В целях развития языковой компетенции в пособии использован обширный языковой материал, включающий современную лексику, используемую в научной и профессиональной сферах инновационного менеджмента и, в частности, в стремительно развивающейся сфере малых инновационных предприятий (стартапов).

Для развития предметной компетенции предложены упражнения с использованием адаптированных материалов, созданных автором на факультете государственного управления МГУ имени М.В. Ломоносова, а также материалов учебных пособий и периодических изданий по инновационному менеджменту и инновационному предпринимательству, актуальной информации с сайтов компаний, работающих в этой области.

Основные темы, которые освещены в пособии, следующие: 1. Инновационный менеджмент как наука и область управления; 2. Виды инноваций; 3. Инновационные стратегии; 4. Инновационный процесс; 5. Модели инноваций; 6. Защита интеллектуальной собственности; 7. Организационная культура инновационной организации; 8. Венчурное инвестирование; 9. Малые инновационные предприятия (стартапы).

В пособии четыре раздела, каждый из которых включает 2-3 темы. Первый раздел содержит основные понятия инновационного менеджмента, примеры и задания на их употребление и тексты с устными и письменными притекстовыми заданиями. Во втором разделе особое внимание уделено устному профессиональному общению (рабочим совещаниям, встречам с экспертами и т. д.), даны речевые образцы для решения поставленных речевых задач. Третий раздел посвящен принятию решений. Перед студентами поставлены такие актуальные задачи, как достижение консенсуса по поводу стратегии компании в ходе коллегиального обсуждения, разработка этического кодекса компании, определение плана привлечения инвестиций, выступление с презентацией бизнес-плана для инвесторов. В четвертом разделе представлены аутентичные тексты по актуальным темам инновационного менеджмента. В конце даны ключи к заданиям.

Далее предлагается отрывок из учебного пособия (раздел «Устное профессиональное общение», тема «Защита интеллектуальной собственности»).

Задание 7. А) Познакомьтесь с терминологическими сочетаниями, которые активно используются в сфере защиты интеллектуальной собственности.

Таблица 1

Термины в сфере защиты интеллектуальной собственности (составлено автором)

объект защита	интеллектуальной собственности
право на защищать	интеллектуальную собственность
управление	интеллектуальной собственностью (управлять)
конфиденциальная информация авторское право промышленная собственность изобретение полезная модель промышленный образец производство служебное изобретение ноу-хау / секрет производства	

Б) Познакомьтесь со значением терминов и их употреблением.

1) Инновации как конечный результат творческого труда являются объектами интеллектуальной собственности.

2) Существуют следующие виды интеллектуальной собственности: промышленная собственность, конфиденциальная информация и авторское право.

3) К промышленной собственности относятся такие объекты интеллектуальной собственности, как изобретения, полезные модели и промышленные образцы, а также товарные знаки и знаки обслуживания.

4) Изобретением может быть: устройство, способ, вещество, штамм, культуры клеток растений и животных, применение перечисленных объектов по новому назначению. Охрана изобретения осуществляется с помощью патента – документа, удостоверяющего авторство изобретения и предоставляющего его владельцу исключительное право на использование изобретения в течение 20 лет с даты приоритета.

5) Полезная модель – это конструктивное выполнение средств производства и предметов потребления, а также их составных частей. В России патент на полезную модель действует 10 лет с возможностью продления на 3 года.

6) Промышленный образец – это объект интеллектуальной собственности, который включает в себя технический и эстетический дизайн. Срок действия патента на промышленный образец составляет 15 лет с возможностью продления на 10 лет.

7) Товарные знаки и знаки обслуживания – это обозначения, способные отличать товары и услуги одних компаний от похожих товаров и услуг других компаний.

8) Конфиденциальная информация – это документированная информация, доступ к которой ограничивается.

9) Интеллектуальные права на произведения науки, литературы и искусства являются авторскими правами. Авторское право действует в течение жизни автора и 70 лет после его смерти.

В) По материалам пункта Б) заполните схему объектов интеллектуальной собственности.



Рис. 1. Схема объектов интеллектуальной собственности (составлено автором)

Задание 8. А) Прочитайте заголовки новостных статей в рубрике «Новые технологии».

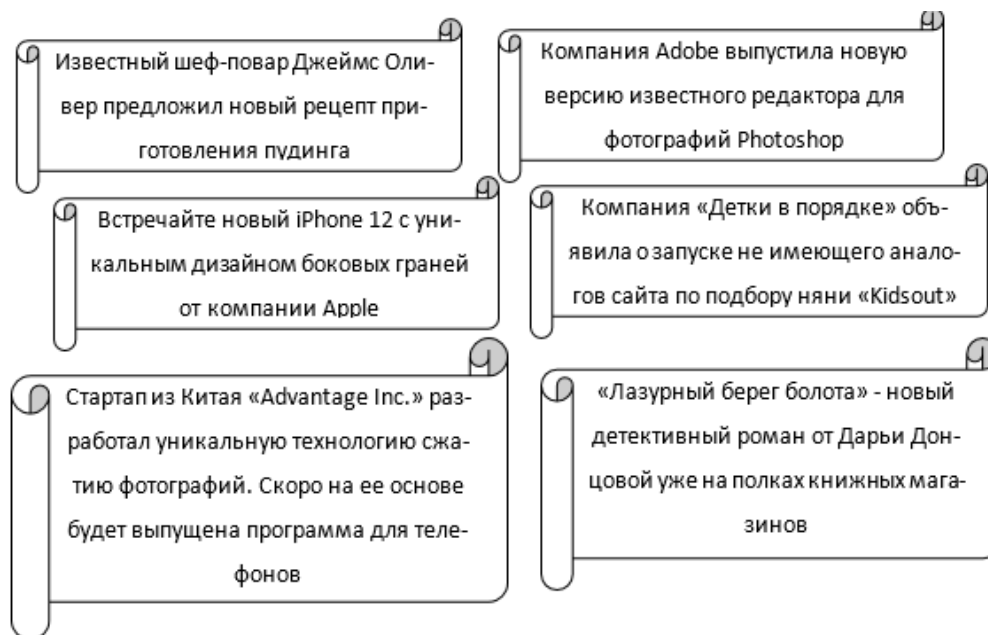


Рис. 2. Примеры объектов интеллектуальной собственности (составлено автором)

Б) В качестве каких объектов интеллектуальной собственности и на какой срок можно защитить результаты инновационной деятельности, о которых вы прочитали?

Таблица 2

Способы защиты объектов интеллектуальной собственности (составлено автором)

Результат инновационной деятельности	Объект интеллектуальной собственности и способ его защиты	Срок охраны
Новая компьютерная программа редактирования фотографий		
Новый дизайн смартфона		
Новый сайт для подбора нянь		
Новая технология сжатия фотографий		
Оригинальный рецепт приготовления борща		
Новый детективный роман		

В) Ваша компания разработала приложение для смартфонов «Ешь, где хочешь», которое позволяет искать и заказывать услуги кейтеринговых компаний и знакомиться с рецептами их блюд. Вы организовали встречу с экспертом по защите интеллектуальной собственности. Выберите результаты инновационной деятельности, которые вы хотите защитить, и обсудите с экспертом возможные стратегии. Используйте речевые модели, данные ниже.

Таблица 3

Речевые модели для обсуждения способов защиты интеллектуальной собственности (составлено автором)

Запатентовать технологию ЧЕГО? (Р. п.)
Оформить патент на ЧТО? (В. п.)
Закрепить право собственности на ЧТО? (В. п.)
Ограничить доступ к ЧЕМУ? (Д. п.)
Зарегистрировать ЧТО? (В. п.)

Таким образом, разработанная модель лексико-семантического поля «Инновационный менеджмент» была использована для написания учебного пособия, адресованного иностранным абитуриентам и студентам экономических и управленческих факультетов, владеющих языком на уровне В1-В2, для помощи им в подготовке к их будущей профессиональной деятельности с использованием русского языка. В пособии использованы разнообразные интерактивные упражнения, что способствует формированию не только коммуникативной, но и профессиональной компетенции.

Литература

Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

Мальцева С.В. Инновационный менеджмент: учебник для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 527 с.

Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики: Учебное пособие. – Изд. 3-е, испр. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 176 с.

Компетентностный подход

в обучении будущих иностранных специалистов ИТ-профиля

компетентностный подход, компетентность, компетенция, абитуриенты иностранцы, иностранные специалисты, задания в компетентностном представлении, дисциплины ИТ-профиля

Известно, что компетентностный подход в систему высшего образования пришел уже давно, однако рабочие программы среднего образования в большинстве своем представлены в модели ЗУН, таким образом, стыковка между ступенями образования, преемственность в формировании и развитии компетентностей отсутствуют. Важной задачей в работе подготовительных отделений при подготовке абитуриентов к вступительным экзаменам является разработка заданий (либо доработка существующих, или подбор соответствующих) с учетом требований компетентностной модели. Существенным отличием работы с иностранными абитуриентами, помимо языковых нюансов, является различие форм предоставления российских экзаменационных вопросов от зарубежных. Также существует отличие в работе с иностранными абитуриентами различных направлений подготовки – будущие студенты ИТ-профиля оказались наиболее заинтересованными в содержательной части предметной подготовки, нежели в языковой.

В проведенной работе разработаны задания; в контексте компетентностной модели, с учетом адаптации иностранных абитуриентов к форме представления вопросов на вступительном экзамене ИТ-направлений, данные задачи используются при работе с абитуриентами ИТ-профиля на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ.

Известно, что компетентностный подход в систему образования пришел уже достаточно давно, полностью заменив собой классическую знаниево-квалификационную подготовку специалистов. На заре становления компетентностного обучения многие исследователи педагогической науки спорили о сущности компетентности и компетенций и их принципиальных отличий от традиционной классической системы образования [Кузьмина 2013: 106-110].

На сегодняшний день, спустя уже немалое время становления компетентностной парадигмы образования, дебаты об идеях компетентности в образовании стабилизировались, и сформировалась вполне определенная теория компетентностного подхода в обучении. Знания, умения и навыки по-прежнему остаются актуальными, но в части содержания образования [Троянская 2016: 176]. Естественно, возникает постоянная необходимость модернизировать образовательный контент с учетом социально-экономических условий, тем самым меняя цели, результаты и педагогические технологии обучения. Бизнес и рынок диктуют свои требования к качеству подготовки выпускников, которые старая квалификационная система знаний не способна поддержать. Знания по-прежнему остаются актуальны, но только этого уже недостаточно для выпускника, работодатель выдвигает высокие требования к компетентности специалиста, т. е. к готовности выпускников использовать усвоенные знания, умения и навыки (ЗУН), а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач.

Таким образом, компетентностный подход в образовании – это ориентация образования на формирование системы компетенций выпускников, обуславливающих их профессиональную компетентность. До сегодняшних дней некоторые исследователи педагогической науки отождествляют понятия «компетентность» и «компетенция». Автор статьи все-таки рассматривает отличия между ними, определив компетенцию как способность профессионально действовать благодаря практическому опыту, приобретенному на основе знаний, умений и навыков. Компетентность же основывается на совокупности приобретенных компетенций и определяется свойством личности выполнять профессиональные задачи [Фахертдинова 2011: 165]. Очевидно, что с приходом компетентностного подхода в образование не произошел отказ от ЗУНов, в компетентностной модели к ЗУНам добавился ряд личностных компонент, таких как

ценностные, мотивационные, волевые и др., способствующие более гибкому мышлению, самостоятельному принятию решений при выполнении профессиональных задач.

Дисциплина «Информатика» является базовой, профильной для всех специалистов ИТ-направления. Именно информатику в качестве вступительного экзамена сдают абитуриенты, будущие специалисты ИТ-сферы. После проведенного анализа карты компетенций любого ИТ-направления стало очевидным что информатика (а также ее преемственные дисциплины в вузе – «информационные технологии», «теория информационных процессов и систем», «технологии обработки информации») способствуют формированию всех общепрофессиональных компетенций. Таким образом, качественная подготовка абитуриентов по информатике является основой успешного компетентностного обучения будущих профессионалов ИТ-сферы.

Работа по подготовке будущих студентов иностранцев на подготовительных факультетах к поступлению в вузы имеет определенную специфику в сравнении с российскими абитуриентами. Помимо языкового барьера существует разница в образовательных программах. Безусловно, темы дисциплины «Информатика», ее содержание, не зависят от страны обучения, но вопросы и форма их представления, выносимые на вступительные испытания единым государственным экзаменом или российскими вузами, существенно отличаются. Данные отличия связаны, преимущественно, со спецификой преподавания предметов на инженерно-технических и технологических направлениях в российских вузах, где основной акцент делается на серьезную математическую подготовку студентов.

Автор статьи, являясь преподавателем дисциплин «Физика» и «Информатика» на подготовительном факультете для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета, обратил внимание на существенное отличие требований иностранных абитуриентов к преподаванию этих дисциплин в разных группах, различающихся по направлению подготовки. Группа абитуриентов, изучающая физику, будущие медики и группа абитуриентов, изучающая информатику, будущие специалисты ИТ-сферы, были идентичны по национальным, языковым и возрастным характеристикам, преимущественно молодые люди из Египта и Китая. Если будущим медикам было принципиально важным первоочередное изучение русского языка на предмете «Физика», то будущие ИТ-специалисты основной целью занятий по информатике видели именно изучение предмета, контента, содержания современных ИТ-пакетов и программных продуктов.

Данное отличие можно объяснить тремя факторами. Первым является профильность дисциплины «Информатика» абитуриентов ИТ-направлений и непрофильность физики для будущих медиков. Второй фактор заключается в 100% наличии идентичного программного обеспечения по информатике на английском языке. Третий фактор заключается в отличии форм представления экзаменационных вопросов зарубежных школ и российских.

Автор статьи проанализировал один из билетов государственного экзамена по информатике за рубежом [Stichting ECE]. Оказалось, что из 46 вопросов зарубежного билета 17 вопросов являются теоретическими с вариантом выбора ответов, 6 вопросов требуют ответа «да» или «нет», 14 вопросов также являются теоретическими, но без выбора ответа, и только 9 вопросов являются практическими, проверяющими умения выпускников работать в MS Word, Access, Excel. Если взять для сравнения экзаменационный российский билет по информатике, то видно, что из 27 вопросов ни один не является теоретическим и все вопросы являются практическими задачами на логику и программирование. Разница во времени проведения экзаменов составляет около 2 часов – 2 часа идет зарубежный экзамен и 3 часа 55 минут – российский. Совершенно очевидно, что иностранным абитуриентам крайне тяжело сдавать вступительный экзамен без соответствующей дополнительной подготовки в России, направленной именно на практическое решение задач по информатике.

Существенной проблемой в преподавании информатики в школах и на подготовительном отделении является представление требований в рабочей программе курса к целям, содержанию и результатам обучения в ЗУН-формате. Тем не менее, исследователи

компетентностного подхода [Степина 2011: 192–197] отмечают, что главной целью изучения информатики в школе является формирование информационно-коммуникационной компетентности обучающихся, которая представляет собой комплексное умение:

- самостоятельно искать, отбирать нужную информацию;
- уметь анализировать, моделировать и проектировать объекты и процессы;
- реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности.

Существующие учебные материалы по информатике возможно реализовывать в контексте компетентностного подхода, доработав учебные задания, для которых необходимо:

- представление задач, содержащих большой объем информации, в виде таблиц, диаграмм, графиков, рисунков, схем;
- наличие задач на поиск оптимизационного решения;
- наличие задач с большим числом заданий разной тематики и разных форматов, требующих разных форм записи ответа.

С учетом всего вышесказанного, автором статьи был разработан вводно-предметный курс по информатике для иностранных учащихся, представленный на платформе Stepik [Stepik]. Помимо теоретического материала, адаптированного для иностранных абитуриентов, данный курс содержит задачи, соответствующие требованиям компетентностной модели. Важность разработки и внедрения компетентностных задач на стартовом этапе обучения в вузе – этапе поступления, обусловлена необходимостью наличия сформированных соответствующих компетенций на начальном этапе, поскольку анализ рабочих программ вуза по дисциплинам ИТ-направления предполагает уже дальнейшее развитие полученных компетенций студентов.

Литература

Информатика: вводно-предметный курс для иностранных граждан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stepik.org/course/83021/promo> (дата обращения: 23.09.2021).

Карты компетенций – 2021 Казанский федеральный университет. Институт вычислительной математики и информационных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/computing-technology/uchebnyj-process/karty-kompetencij-2021> (дата обращения: 23.09.2021).

Кузьмина Л.Г. Компетентностный подход в профессиональной иноязычной подготовке бакалавров (на примере направлений международного профиля) [Электронный ресурс] / Л.Г. Кузьмина. – М.: Вестник МГИМО-Университета, 2013. – №6 (33). – С. 106–110. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnoy-inoazychnoy-podgotovke-bakalavrov-na-primere-napravleniy-mezhdunarodnogo-profilya> (дата обращения: 23.09.2021).

Степина С.Н. Компетентностный подход в изучении информатики // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г.Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С.192-197.

Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

Фахертдинова Д.И. Формирование общепрофессиональной компетенции у будущих специалистов строительного профиля при дистанционном обучении физике: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2011. – 165 с.

Informatica voor HAVO/VWO Stichting ECE Educatief Centrum Emmauscollege [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://stg-ece.nl/informatica/examen/examen_VWO_2018_opgaven.pdf (дата обращения: 23.09.2021).

Основные аспекты преподавания общеобразовательных дисциплин в рамках довузовской подготовки иностранных граждан

*иностраннный гражданин, довузовская подготовка, общеобразовательные дисциплины,
предбакалавриат, предмагистратура, преаспирантура*

В настоящей статье описываются основные аспекты преподавания общеобразовательных дисциплин иностранным слушателям на примере практики подготовительного факультета для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета. В работе рассматриваются вопросы использования новейших подходов, методик для преподавания иностранным учащимся и современных учебно-методических комплексов. Статья предназначена для преподавателей, работающих на подготовительных факультетах/отделениях для иностранных учащихся.

С начала 2000-х годов наблюдается интенсивное развитие интернационализации высшего образования, что является неотъемлемой составляющей стратегии развития научной и образовательной деятельности университетов [Греггерсен-Херманс 2015: 14].

Основным направлением интернационализации высшего образования является вовлечение иностранных граждан на обучение в высшие учебные заведения по краткосрочным и долгосрочным образовательным программам [Краснова 2016]. При этом одним из важных этапов подготовки иностранцев является довузовское обучение на подготовительных факультетах/отделениях, где иностранные слушатели изучают русский язык и базовые дисциплины с целью подготовки к освоению профессиональных образовательных программ университетов на русском языке.

Целью данной работы является изложение ключевых аспектов преподавания общеобразовательных дисциплин в рамках довузовской подготовки иностранных граждан на примере практики подготовительного факультета для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – подфак КФУ).

В 2021-2022 учебном году на дополнительных общеобразовательных программах предбакалаврской, предмагистерской и преаспирантской подготовки подфака КФУ обучается 1098 слушателей из 50 стран мира (данные на 01.11.2021 г.). Как показано на рис. 1, с каждым годом наблюдается увеличение контингента по вышеуказанным программам.

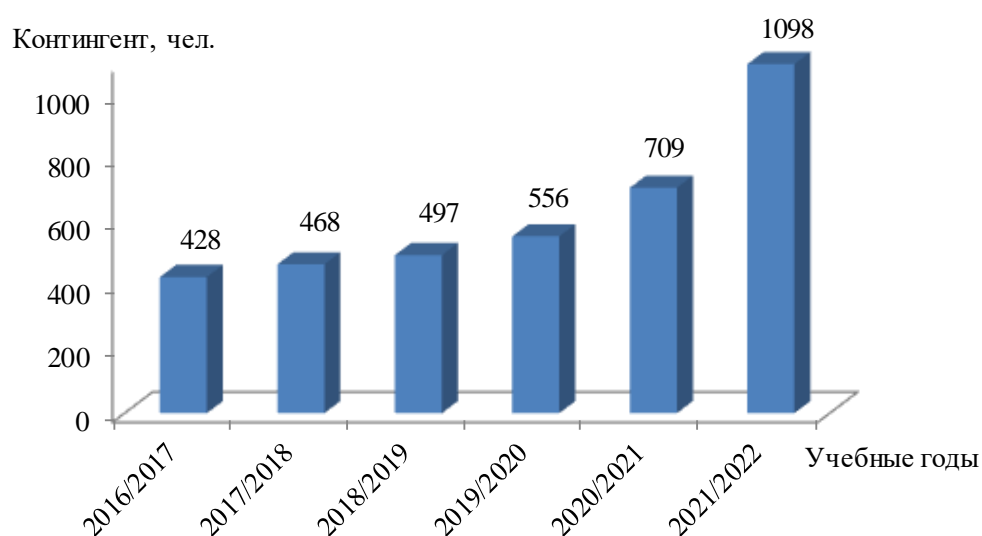


Рис. 1. Динамика изменения контингента иностранных слушателей на подфаке КФУ с 2016 года по 2021 год

Распределение слушателей по группам на подфаке КФУ зависит не только от направленностей обучения (медико-биологической, естественнонаучной, инженерно-технической и технологической, экономической, гуманитарной), но и от уровня подготовки слушателей: предбакалавриат и предспециалитет, предмагистратура и предаспирантура.

Тенденция к увеличению контингента иностранных слушателей обусловлена разнообразным спектром дополнительных общеобразовательных программ (далее – ДОП), реализуемых на подфаке КФУ, с разным сроком обучения. В 2021/2022 учебному году реализуются 16 дополнительных общеобразовательных программ:

1-6) Программа довузовской подготовки: ДОП, обеспечивающая подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, для слушателей предбакалаврской / предмагистерской / предаспирантской подготовки (нулевой уровень владения русским языком – А0 / (элементарный / базовый уровень владения русским языком – А1, А2). Срок обучения – 1 год.

7-10) Программа довузовской подготовки: ДОП, обеспечивающая подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, для слушателей предбакалаврской / предмагистерской подготовки (нулевой уровень владения русским языком – А0). Срок обучения – 1,5 года.

11) Программа довузовской подготовки: ДОП, обеспечивающая подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (для слушателей предмагистерской подготовки) (уровень владения русским языком – В1/В2, уровень владения английским языком – А2). Срок обучения – 1 семестр.

12) Программа довузовской подготовки (сетевая форма реализации): дополнительная общеразвивающая программа, обеспечивающая подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (уровень владения русским языком – А0). Срок обучения – 1 год.

13-14) Программа довузовской подготовки: ДОП, обеспечивающая языковую подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на английском языке (нулевой уровень владения русским языком – А0, базовый уровень владения английским языком – В1). Срок обучения – 1 семестр и 1 год.

15) Программа довузовской подготовки: ДОП, обеспечивающая языковую подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства (нулевой уровень владения русским языком – А0). Срок обучения – 1 семестр.

16) Летняя школа русского языка: ДОП, обеспечивающая языковую подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства (уровень владения русским языком – А0-В1). Срок обучения – 1 месяц.

Структура программ включает:

– обязательную часть, обеспечивающую языковую подготовку учащихся с целью формирования коммуникативно-речевой и языковой компетенции иностранных слушателей в объеме программы по русскому языку как иностранному первого сертификационного уровня общего владения;

– вариативную часть, обеспечивающую формирование знаний по общеобразовательным предметам по пяти вышеуказанным направленностям.

Программы разработаны в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 03 октября 2014 г. № 1304. В данном приказе указан перечень основных дисциплин для слушателей ДОП:

– по дополнительной общеобразовательной программе естественнонаучной направленности: «Русский язык», «Математика», «Физика» и «Химия». На подфаке КФУ

дополнительно введены следующие дисциплины: «Биология», «География», «Научный стиль речи (естественные науки)», лабораторный практикум по физике и химии;

– по дополнительной общеобразовательной программе инженерно-технической и технологической направленности: «Русский язык», «Математика», «Физика» и «Информатика». Кроме того, на подфаке проводятся лабораторный практикум по физике и дисциплина «Научный стиль речи (инженерно-технические науки)»;

– по дополнительной общеобразовательной программе гуманитарной направленности: «Русский язык», «Обществознание», «История» и «Литература». Также для слушателей предбакалаврской подготовки, планирующих поступить на специальности «Филология» и «Лингвистика», обязателен курс «Английский язык». Для слушателей предмагистерской и преаспирантской подготовки введены дисциплины «Лингвистика» (для слушателей с нулевым уровнем владения русским языком), «Современный русский язык» (для слушателей с элементарным / базовым уровнем владения русским языком). Дисциплина «Научный стиль речи (гуманитарные науки)» является обязательной для освоения слушателями всех уровней подготовки;

– по дополнительной общеобразовательной программе экономической направленности: «Русский язык», «Обществознание», «История» и «Математика». Все слушатели данной направленности в обязательном порядке изучают курс «Научный стиль речи (экономические науки)». Слушатели предмагистерской и преаспирантской подготовки дополнительно осваивают дисциплину «Экономика»;

– по дополнительной общеобразовательной программе медико-биологической направленности: «Русский язык», «Химия», «Биология» и «Физика». Слушатели дополнительно изучают следующие дисциплины: «Профессиональная коммуникация в биологии и медицине», «Научный стиль речи (медико-биологические науки)», проводится лабораторный практикум по биологии.

Для преаспирантов всех направленностей предусмотрено изучение дисциплин «Язык философии» и «Реферирование научных текстов», что позволит им в будущем успешно осваивать обязательные курсы при обучении в аспирантуре.

Несомненно, один из самых важных аспектов высокой успеваемости обучения – наличие и использование на занятиях комплекта методического обеспечения той или иной дисциплины. Он содержит курс лекций по дисциплине, учебное пособие, рабочую тетрадь для использования во время практических и лабораторных занятий, сборник тестовых заданий для самоконтроля и материалы для проведения контрольных работ.

Особенно важным при разработке учебного пособия является принцип последовательного снижения уровня языковой адаптации. По темам дисциплин, изучаемым в первом семестре, лексико-грамматическая заполняемость текстов в учебных изданиях составляет в соответствии с программой по РКИ и с содержанием занятий по научному стилю речи, который является одним из важнейших компонентов курса русского языка как иностранного. По темам дисциплин, проходимым во втором семестре, возможность языковых средств в учебных изданиях постепенно возрастает до уровня учебников или учебных пособий для русскоговорящих студентов. На подфаке КФУ разработаны и изданы авторские учебные пособия по всем основным общеобразовательным дисциплинам.

С целью оптимизации учебного процесса занятия для слушателей факультета проводятся в кабинетах, оснащенных необходимым мультимедийным и лабораторным оборудованием, демонстрационными моделями; для самостоятельной работы учащимся доступны компьютерный класс, библиотека-медиацентр, рекреационная зона.

В связи со сложной эпидемиологической ситуацией в 2020 году учебные заведения всего мира вынужденно перешли на дистанционную форму обучения. В этой связи все занятия, экзаменационные сессии и мероприятия на подфаке КФУ проводятся на платформе Microsoft Teams и в гибридном режиме.

Период пандемии ускорил процесс развития онлайн-образования. Преподавателями подфака КФУ разработаны цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) практически по всем

дисциплинам учебного плана, размещенные на платформах do.kpfu.ru и studerus.vercel.app, онлайн-курсы на платформе stepik.org., адаптированные для иностранных учащихся. Использование ЦОР / онлайн-курсов помогает иностранным учащимся повысить мотивацию к обучению, активизирует их познавательную деятельность, способствует увеличению информационной емкости учебных занятий и, в конечном итоге, позволяет достигнуть наилучших результатов в обучении.

На подфаке КФУ проводится активная профориентационная работа, направленная на взаимодействие с основными структурными подразделениями КФУ. Направления такой работы следующие:

- привлечение слушателей подфака к институтским мероприятиям;
- консультации с учетом уровня подготовки (предбакалавры, предмагистры, предаспиранты);
- проведение дней открытых дверей;
- совместное научное сотрудничество, организация предметных олимпиад;
- индивидуальной работа со слушателями, в том числе научно-исследовательская;
- консультации по приему на обучение в Институты КФУ.

Таким образом, использование вышеуказанных методических подходов позволяет качественно подготовить иностранных слушателей к обучению на первом курсе университета и помочь адаптироваться им к сложным условиям обучения в иноязычной стране. При этом увеличивается мотивация слушателей к процессу обучения, повышается их успешность, расширяются знания по профильным предметам.

Литература

Греггерсен-Херманс Дж. Организационные возможности университетов как слабое звено в развитии межкультурных компетенций // «Международное высшее образование» – русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education (Бостонский колледж, США), НИУ ВШЭ. – 2015. – № 78. – С.14–16.

Краснова Г.А. В России и мире развивается интернационализация высшего образования [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 92. – Режим доступа: https://akvobr.ru/v_rossii_i_mire_razvivaetsya_internacionalizaciya_vysshego_obrazovaniya.html (дата обращения: 21.09.2021).

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Гульсум Шариповна Азитова
Гульсина Шариповна Азитова
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Россия)

Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ *технологии, учебный процесс, дистанционное обучение, электронные курсы, мультимедийные презентации*

В публикации затрагивается тема использования информационно-коммуникационных технологий в гибридном и дистанционном обучении.

Использование информационно-коммуникационных технологий в практике РКИ является важнейшим аспектом совершенствования и оптимизации процесса обучения. Информационно-коммуникационные технологии обучения основаны на комплексе специальных способов, приёмов и средств. Современная методика дистанционного обучения широко использует информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранных граждан на подготовительном этапе обучения.

С помощью информационно-коммуникационных технологий повышается эффективность и интенсивность учебного процесса, развивается системность мышления обучаемых, реализуется принцип индивидуализации учебного процесса, повышается эффективность, продуктивность и интенсивность обучения. Велика роль информационно-коммуникационных технологий как организации объективного промежуточного и итогового контроля, так и в самоподготовке обучаемых [Капитонова, Московкин 2006].

Специально оборудованные компьютерные классы, подготовленные для использования презентаций и тренажёров способствуют решению не только образовательных, но и воспитательных задач [Сурыгин 2008]. К образовательным средствам информационно-коммуникационных технологий обучения относятся:

- средства, обеспечивающие базовую подготовку: электронные учебники, обучающие системы, системы контроля знаний;
- средства практической подготовки: тренажёры, программы, виртуальные конструкторы и т. д.;
- дистанционные учебные курсы, электронные образовательные курсы.

Благодаря информационным технологиям облегчается персонификация учебного процесса. Можно проводить занятия, консультации, внеаудиторные мероприятия, находясь в разных странах и в разных городах.

В качестве образовательного процесса в онлайн-формате рассмотрим дистанционное обучение. Дистанционное обучение – это взаимодействие преподавателя и обучаемого на расстоянии. Оно похоже на традиционный учебный процесс, но его достоинство в масштабном охвате обучающихся, так как преподаватель может вести занятие в любой точке мира, с любой группой и в любое время.

Ещё одно достоинство дистанционного обучения – это новые формы сертификации. Студенты имеют возможность общаться с носителем языка, автором учебников, создавать совместные проекты и общаться друг с другом. Дистанционное обучение обеспечивает равные возможности получения образования для каждого учащегося.

Несмотря на большое количество мультимедийных пособий, преподаватель чаще всего использует свои презентации. Электронная презентация является эффективным средством при помощи которого разрабатываются методические формы обучения. А если слайды сопровождаются звуком, анимацией, то это значительно повышает эффективность восприятия учебного материала. При подготовке презентации необходимо, чтобы:

- 1) слайды были чётко структурированы;

- 2) общее количество слайдов не должно превышать 25;
- 3) слайды не были загружены спецэффектами;
- 4) время, затрачиваемое на презентацию слайдов, было точно рассчитано.

На дистанционных и гибридных занятиях также используются мультимедийные программы. Мультимедиа – это современная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение. На занятиях используются, как интерактивные, так и тренировочные мультимедийные программы.

Использование мультимедийных презентаций позволяет сделать занятие эмоционально окрашенным, привлекательным, что вызывает у обучающихся живой интерес, является прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом. Такой подход способствует высокой результативности занятия [Живая 2009].

Использование мультимедийных презентаций на занятиях по РКИ обеспечивает активность обучающихся за счет визуального выделения признаков и свойств предметов. У учащихся формируется зрительное восприятие, развиваются зрительное внимание и зрительная память.

В настоящее время издается много электронных учебников, среди которых имеются и авторские учебные пособия, успешно используемые на занятиях с иностранными учащимися [Азитова, Азитова 2020]. Преимуществом таких учебников является их доступность, практичность и бюджетность. Работая с электронными учебниками, обучаемые развивают соответствующие навыки и практические умения поиска нужной информации.

На подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ преподаватели широко используют электронные образовательные ресурсы, которые помогают обучающимся эффективно осваивать учебный курс.

В электронных курсах содержатся упражнения различного характера, при создании которых был сделан акцент на обучение методом открытия: смотри, путешествуй, познавай, понимай, говори, повтори, проверь свои знания. Это представляется особенно актуальным в условиях гибридного или дистанционного преподавания.

Интересен формат электронного учебника для самостоятельной работы учащихся «УСПЕХ +» А1 [Глазунова, Малышев 2016]. Авторы О.И. Глазунова и Г.Г. Малышев составили 78 уроков. Интерактивный курс разделён на 4 части. Каждая часть включает набор коммуникативных ситуаций. Первая часть знакомит учащихся с русскими буквами и звуками, а также с правилами их написания и произнесения. Вторая часть расширяет коммуникативные возможности слушателя, позволяет ему общаться в рамках ситуаций, связанных с обучением. Третья часть включает лексические темы элементарного уровня. Четвёртая часть содержит лексические темы, которые завершают обучение в рамках элементарного уровня. Электронные учебники дают возможность обучать дистанционно, при этом они максимально познавательны и доступны для изучения русского языка как иностранного.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий при обучении русскому языку как иностранному способствует повышению интереса обучающихся к предмету, развитию навыков самостоятельной работы и работы в коллективе, а также эффективному формированию всех видов речевой деятельности. Кроме этого, информационно-коммуникационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход и позволяют усвоить большой объём предлагаемого учебного материала.

Литература

Азитова Г.Ш., Азитова Г.Ш. Русский язык. Развитие речи [Электронный ресурс]. – М.: Издательство «Перо», 2020.

Глазунова О.И., Малышев Г.Г. Электронный учебник по русскому языку как иностранному «УСПЕХ ПЛЮС» А1. – СПбГУ, 2016.

Живая методика: Для преподавателя русского языка как иностранного / Кол. авторов ГИРЯ им. А.С. Пушкина. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.

Капитонова Т. И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.

Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2008. – 128 с.

Р.Ф. Ахтариева

Р.Р. Шапирова

Елабужский институт

Казанского (Приволжского) федерального университета (Россия)

Теоретические основы аккультурационных процессов в адаптации иностранных студентов при обучении в вузе

аккультурация, адаптация, социальная адаптация, культурная адаптация

Процесс адаптации иностранных студентов является одним из главных факторов их успешного обучения в высших учебных заведениях нашей страны. В статье представлены теоретические основы аккультурационных процессов в адаптации иностранных студентов при обучении в вузе, проанализированы особенности данного процесса.

Иностранные студенты, обучаясь в России, именно с ней связывают свою будущую работу. Они представляют собой дополнительный резерв молодых высококвалифицированных специалистов для российской экономики. Исследования показывают, что качество результатов обучения специалистов зависит от того, как быстро иностранные студенты смогут адаптироваться к социальным и культурным особенностям страны. Самым эффективным путем аккультурации, согласно исследованиям Е.Н. Белой и других ученых, является интеграция. Для успешного межкультурного общения необходим отказ от восприятия чужой культуры через призму собственной. Студентам из разных культур важно проявлять толерантность и эмпатию во время общения, видеть ценность культурного разнообразия в образовательной среде. Любые адаптационные программы и методы, разрабатываемые Министерством науки и высшего образования и России и Татарстана или отдельными вузами, должны ориентироваться на этот метод.

Согласно исследованиям Шумана, иностранные студенты определяют язык как важную проблему в адаптации и социальной интеграции [Schumann 1978]. Исследователь утверждает, что язык является важным показателем социальной интеграции и адаптации. Это позволяет активно общаться и обмениваться социальными и культурными идентичностями. Отсутствие беглости в использовании языка подразумевает проблемы с адаптацией и культурным пониманием. Участник исследования М.Т. Шейн подчеркнул, что язык является ключевым фактором в адаптации, вовлеченности, приобретении сети и капитала иностранными студентами и конце концов в их социальной интеграции. Участники, охваченные исследованием, заявили, что они не отвергают свои культурные ценности или культурную самобытность, чтобы обеспечить адаптацию и социальную интеграцию. Они изменили свое отношение к некоторым аспектам другой культуры, чтобы приспособить их взаимодействие и социальную интеграцию [Shayne 2016]. Данное исследование показало, что изучение языка осуществляется не только для улучшения успеваемости, но и для более эффективной социальной адаптации. Однако назвать язык главным фактором при аккультурации, как было указано в предыдущих исследованиях, сложно. Особенно это касается студентов российских вузов из стран СНГ. Для них основные трудности в коммуникации возникают не столько из-за незнания языка, сколько из-за отсутствия социальных контактов и незнания культурных норм новой страны при общении. В данном исследовании предложены способы решения этой языковой и коммуникационной проблемы.

Е.С. Kashima и Е. Loh в первую очередь рассматривают взаимосвязь между аккультурацией иностранных студентов и социальными сетями, которые они ведут и развивают в принимающем обществе. Социальные связи, которые студенты создают с другими студентами из разных стран, повышают эффективность аккультурации. Чем больше международных связей студенты развивают в новой стране, тем лучше они настроены психологически. Студенты, имеющие более тесные международные связи, также склонны более четко идентифицировать себя со своей культурой наследия и со своим университетом. Следовательно, связи между иностранными студентами кажутся важными для развития новых идентичностей в их среде, а также для их психологической адаптации [Kashima,

Loh 2006]. Однако в исследовании не рассматривается возможность объединения иностранных студентов в сообщества с помощью интернет-ресурсов, и обеспечения для них новых коммуникативных возможностей друг с другом в рамках учебного процесса и за его пределами. В данном исследовании рассмотрена возможность вуза повлиять на процесс аккультурации с помощью соцсетей и мобильных приложений. Поскольку эффективная коммуникация имеет важное значение для межкультурной адаптации, направленное общение через социальные сети и сайты может способствовать ускорению этого процесса. Этот вопрос исследовали J.R. Rui и H. Wang. По их мнению, коммуникация университета через интернет может позволить людям напрямую получать знания о культуре принимающей страны, обращаться за помощью и, следовательно, повышать свои навыки адаптации. Другими словами, направленное общение может способствовать межкультурной адаптации, но с использованием разных подходов [Rui, Wang 2015]. Но в их работе разнообразие подходов остается неизученным. По мнению авторов данного исследования разнообразие инструментов, предоставляемых современными технологиями, может помочь не просто ускорить процесс социальной и культурной адаптации, но и повысить успеваемость иностранных студентов в российских вузах.

Q. Yu, P. Foroudi и S. Gupta в своих работах говорят о положительной связи успеваемости студентов с воспринимаемой ценностью их университетского образования. Иностранные студенты, которые получили положительный опыт во время своего образовательного процесса в другой стране, имеют лучшую успеваемость. Исследования показали, что академическая успеваемость является одним из наиболее важных показателей для студентов, особенно иностранных, при оценке их зарубежного образовательного опыта, то есть при формировании ценностной оценки зарубежного университета, в котором они учатся. Это ведет к лояльному отношению к университету. Это значит, что в будущем они с большей готовностью расскажут другим о своих впечатлениях и будут рекомендовать университет. Таким образом, степень удовлетворенности студентов своими знаниями влияет на престиж университета [Yu et al. 2018]. Стоит отметить, что в данной работе рассмотрен такой аспект аккультурации, как изучение языка и культуры новой страны. Согласно более ранним работам, это может поднять успеваемость иностранных студентов и позитивно повлиять на их впечатление о вузе. Но и само по себе использование современных технологий для помощи в социально-культурной адаптации показывает прогрессивность методов данного вуза и повышает его престиж в стране и в мире.

Исследователи из Сантьяго L. Ferres и E. Graells-Garrido в ходе эксперимента выяснили, что влияние игровых приложений и приложений с дополненной реальностью на развитие межличностной коммуникации и изучение города довольно велико. Они сравнили поведение подгруппы населения до и после запуска мобильного игрового приложения «Pokemon Go» в Сантьяго. Доступность игры увеличила количество людей, которые подключались к Интернету на своих мобильных телефонах, на 13,8 % во время обеда и на 9,6 % ночью [Graells-Garrido et al. 2017]. Дальнейшее изучение взаимосвязей между моделями городской мобильности, мобильностью и интересами показало, что количество людей в городе увеличилось. Появились группы, которые исследовали город для прохождения игры. Увеличилось и количество времени, которое жители города проводили вне дома. В данном исследовании рассмотрена возможность влияния игровых мобильных приложений на более узкую аудиторию. Возможность влияния на процессы аккультурации у иностранных студентов не были затронуты в ранних работах. Изучение подобного метода может полностью изменить подход к созданию адаптационных программ для студентов. Также, следует изучать влияние приложений и их обсуждение в социальных сетях на улучшение коммуникации между иностранными студентами и студентами из принимающей страны. Сравнение с предыдущими исследованиями показало, что тема влияния современных технологий на процесс аккультурации мало изучена. Данная работа может положить начало цепочке исследований по данной теме.

Литература

Graells-Garrido E., Ferres L., Caro D. et al. The effect of Pokemon Go on the pulse of the city: a natural experiment // EPJ Data Science. – 6. – 2017. – P.23.

Kashims E.S., Loh E. International students acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure // International Journal of Intercultural Relations. 30. – 2006. – PP.471–485.

Rui J.R., Wang H. Social network sites and international students cross-cultural adaption // Computers in Human Behavior. – 49. – 2015. – PP.400–411.

Schumann John H. The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. – Rowley: Newbury House Publishers. – 1978. – 190 p.

Shayne M. Th. How Do International Students Perceive Social Integration? An Ethnographic Study. In Lund university libraries [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lup.lup.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=8892764&fileId=8892765>

Yu Q., Foroudi P., Gupta S. Far apart yet close by: Social media and acculturation among international students in the UK // Technological Forecasting and Social Change. – 145. – 2018. – PP.493–502.

Методы бесконфликтного взаимодействия между подростками и учителями в русскоязычных школах Южной Кореи

бесконфликтное взаимодействие подростков, конфликтные ситуации

В статье рассматриваются методы, применяемые педагогами русских школ для успешного взаимодействия с учениками из мультикультурных семей и помощи ученикам в построении отношений внутри коллектива. Базой исследования являются частная русская школа в Южной Корее, в которой обучаются ученики из Белоруссии, Казахстана, Узбекистана. Для выявления отношения обучающихся к школе проведено онлайн-тестирование по методике И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы». В статье рассмотрены методы бесконфликтного взаимодействия между учителями и учениками, а также способы предотвращения конфликтных ситуаций.

В восточной и западной системах образования заложены различные мировоззренческие основы, что иногда приводит к проблемам адаптации, успешности обучения и бесконфликтного взаимодействия, обучающихся из мультикультурных семей в русских школах Южной Кореи.

Иностранные ученики и ученики из мультикультурных семей имеют различные стили поведения и общения, у них по-разному проявляется невербальное поведение при общении, которое часто некорректно интерпретируется, и это, в свою очередь, приводит к спорным вопросам, непониманию и возникновению конфликтных ситуаций.

Целью исследования является определение методов преподавания, которые путем выявления отношения учеников к образовательной организации, обеспечивают их бесконфликтное взаимодействие.

Исследователи, которые изучали методы профилактической работы по бесконфликтному взаимодействию подростков с «экстра- и интропунитивным реагированием», отмечают необходимость принимать во внимание фрустрационное реагирование подростков при профилактической работе по предотвращению конфликтных ситуаций [Николаева 2019: 132–138; Дубровина 2021: 207–210].

Исследователи бесконфликтного взаимодействия предлагают различные варианты предотвращения конфликтных ситуаций, к ним относятся: перенаправление энергии в созидательное русло, «сублимированные агрессии в социально-одобряемую деятельность», «сублимирование агрессии в спорт» [Валуикова 2020: 56–63; Николаева 2018: 125–130].

Чтобы обеспечить взаимодействие учителей с учениками, Г.Д. Еременко предлагает методику проведения классных часов для обучения подростков бесконфликтному поведению «Бесконфликтное общение», «Разрешение конфликтов без насилия» [Еременко 2019: 64–86].

Детские коллективы, организованные в русских школах, способствуют развитию навыков социальной коммуникации, обучению бесконфликтному взаимодействию, приобщению к общественной деятельности [Обучение 2020: 267; Булдакова 2019: 26–27].

В корейских школах ученики часто отвечают всем классом, сидя за партой, поскольку таким образом они обучаются не бояться отвечать в одиночку. При проведении уроков необходимо учитывать этот факт и включать упражнения, при выполнении которых ученики будут чувствовать себя уверенно. Корейские школьники не привыкли дискутировать с учителем и оспаривать его утверждения из-за четко определенных социальных ролей учителя и ученика. В системе образования Южной Кореи учителю оказывается абсолютное уважение и послушание, поэтому необходимо учитывать, что ученики не будут задавать вопросы и дискутировать с места, но их активность будет проявляться иначе. В корейской культуре очень значима система иерархии старший – младший, поскольку учитель – старший, а ученик – младший, то учитель говорит, а ученик слушает. Учителю следует дать разрешение и приглашение, для того чтобы ученик начал отвечать. Учителя русских школ в

Южной Кореи успешно учитывают особенности национальной культуры, различную ментальность и разные цели обучения учеников.

По данным представленным директором школы «Русский дом» Писаревой Л.А., в 2016 году в школе «Русский дом» обучались 37% учеников из России, 10% – из Республики Кореи, 22% – из Узбекистана, 4 % – из Белорусии, 4% – из Кыргызстана, 22% учеников имеют двойное гражданство и 1% учеников из других стран [Писарева 2016: 106–111]. Несмотря на такое распределение по национальностям среди обучающихся, администрации школы и учителям удается эффективно разрешать конфликтные ситуации и предотвращать их возникновение, а также сохранять общую психологическую атмосферу в школе на довольно высоком уровне.

Рассмотрим опыт педагогов русских школ в Южной Кореи по взаимодействию учеников из мультикультурных семей и обучению в построении отношений внутри коллектива и бесконфликтному взаимодействию. Так, например, на уроках английского языка используются визуальные материалы – игрушки, карточки, предметы. В ход уроков добавляется игровая форма обучения, используются сказки, песни, стихи. Для предотвращения конфликтных ситуаций в многонациональном классе необходимо наглядно объяснять многие правила и нормы поведения, принятые в разных странах.

Различия в поведении учеников разных культур чаще проявляются в стиле речи и в содержании общения.

Для выявления отношения к образовательной среде в 2020 году проведено онлайн-тестирование по методике И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы». В этом тестировании приняли участие 46 учеников школы «Русский дом» в возрасте от 11 до 16 лет, из них 69% женского пола и 31% мужского пола, 17-ть учителей женского пола в возрасте от 28 до 53 лет. Критериями оценки выступали: удовлетворенность обучающихся общей психологической атмосферой в классе, школе и удовлетворенность учителей психологической атмосферой в школе [Баева 2020: 5–18]. Позитивное отношение к одноклассникам, коллективу определяли; согласованность в отношениях «учитель – ученик», защищенность от унижения, угроз и от того, что заставляют делать что-либо против желания, защищенность от принуждения, игнорирования, от недоброжелательного отношения, отсутствие устойчивой тревожности, ощущение защищенности и безопасности внутри школы.

В ходе анализа результатов опроса выявлено, что 72% учителей позитивно относятся к школе и проявляют положительное отношение к образовательной среде. Наиболее часто респонденты выбирали эмоциональный и когнитивный компоненты позитивного отношения к образовательной среде, реже респонденты выбирали поведенческий компонент. Можно сделать вывод о том, что педагоги умеют управлять своими эмоциями, в достаточной мере мотивированы и удовлетворены своей работой.

87,5% учителей указали, что работа помогает развитию способностей и 12,5% указали, что работа скорее помогает развитию способностей. Наблюдается позитивное отношение учителей к работе: 56,3% оценили работу на 9 баллов, 25% оценили на 8 баллов, 12,5% на 7 баллов, 6,3% на 6 баллов. Обучение в школе 42,9% респондентов оценили как хорошее, 19% – отличное, 9,5% – удовлетворительное, 28,6% – неудовлетворительное. В результате опроса учеников выявлено: неудовлетворенность эмоциональным комфортом и взаимоотношениями с учениками, недостаточная возможность высказать свою точку зрения и сохранения личного достоинства. Но вместе с тем отмечают высокий уровень внимания к просьбам, хороший учет личных проблем и затруднений. Отмечена незащищенность от публичного оскорбления одноклассниками в социальных сетях, незащищенность от высмеивания учениками в классе, незащищенность от обидного обзывания одноклассниками, незащищенность от неуважительно отношения одноклассников. Отношения в классе между учениками расцениваются как доброжелательные и ученики отзываются на просьбы о помощи.

В коллективе наблюдается благоприятная психоэмоциональная среда. Взаимоотношения с учениками оцениваются как достаточно хорошие, а взаимоотношения с учителями как хорошие, отмечен высокий уровень внимания к просьбам и предложениям. Учителя указали, что в достаточной мере защищены от оскорбления, высмеивания и обидного обзывания учениками, полностью защищены от угроз учеников учителей и администрации, но не защищены от принуждения администрацией делать что-либо против желания.

Для создания благоприятной психологической среды в образовательном учреждении и адаптации иностранных обучающихся и обучающихся из мультикультурных семей в русской школе в Южной Корее проводится ряд мероприятий. Ученики одиннадцатого класса посещают факультеты русского языка корейских Вузов. Корейские студенты ставят постановки спектаклей по произведениям русских классиков, что помогает адаптироваться и уверенно себя чувствовать в непривычной разговорной и культурной среде как русскоязычным ученикам, так и обучающимся, говорящим на корейском языке.

В русских школах проводятся объединяющие мероприятия: возложение цветов к памятнику А.С. Пушкина в Сеуле, празднование национальных праздников, приготовление национальной пищи, обучение национальному творчеству, поэтические чтения, посвящённые русским поэтам-классикам. Ведется сотрудничество с факультетами русского языка в корейских университетах.

В школе ведется преподавание корейского языка как иностранного, как русскими, так и корейскими педагогами.

Для раскрепощения учащихся и результативности обучения иностранному языку важно отстранение от ролей «учитель – ученик» которые так твердо заложены в корейскую систему образования. Погружение в русскоязычную среду достигается благодаря проведению дополнительных учебных занятий нешкольного формата, проведение праздника масленица с приготовлением традиционных русских блюд, обучение русским народным ремеслам (вышивание, раскрашивание матрешек и т. п.), обучение русским народным танцам и играм, музыкальные занятия.

В основах бесконфликтного взаимодействия лежат несколько принципов: озвучивание проблемы (неакцентирование внимания на проблеме), озвучивание цели, к которой мы хотим прийти (цель – это главное), рассмотрение путей, которыми мы вместе будем идти к цели и поддержание благоприятной атмосферы. Для предотвращения конфликтов в коллективе школы между учителем и подростком необходимо наличие сотрудничества, доверительного диалога, взаимного признания и уважения. В дальнейшем исследовании планируется изучить зависимость социокультурной адаптации подростков от их конфликтности.

Хотелось бы выразить благодарность моему научному руководителю И.А. Савченко.

Литература

Булдакова Н.В. Деятельность социального педагога по профилактике конфликтности младших подростков / Н.В. Булдакова, Е.В. Садакова // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов, Киров, 26–27 апреля 2019 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. – С.67–71.

Валуйкова В.Е. Технологические возможности тренинговых форм работы в обеспечении адаптации подростков к бесконфликтному взаимодействию в социальной среде // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий: Материалы VI Международной очно-заочной научно-практической конференции, Орел, 06 мая 2020 года / Под редакцией А.М. Митяевой, Е.Н. Меркуловой. – Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. – С.59–63.

Дубровина Л.А. Связь уровня конфликтности и стратегий поведения в конфликтной ситуации у современных подростков / Л.А. Дубровина, Н.В. Холикова // Научные достижения и открытия 2021:

сборник статей XVIII Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 20 февраля 2021 года. – Пенза: «Наука и Просвещение», 2021. – С.207–210.

Еременко Г.Д. Бесконфликтное общение школьников // Сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, в истории и современности: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института, Иркутск, 08 ноября 2019 года. – Иркутск: Изд-во «Иркут», 2019. – С.64–68.

Николаева А.А. Профилактика межличностных конфликтов подростков в образовательной среде / А.А. Николаева, С.Н. Субботина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3(134). – С.132–138.

Николаева А.А. Роль учителя в профилактике конфликтов посредством информационной безопасности в образовательном учреждении / А.А. Николаева, И.А. Савченко, О.С. Степанова // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 2(20). – С.125–130.

Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике: Коллективная монография / А.Ю. Нагорнова, М.Р. Арпентьева, Р.Р. Гасанова [и др.]; Отв. Редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2020. – 446 с.

Писарева Л.А. Российская система образования на территории республики Корея: пути международного сотрудничества и обмена опытом // Русский язык за рубежом. – 2016. – №3(256).

Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи / И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С.5–18.

**Учет национально-специфических особенностей иностранных студентов
в процессе адаптации в российском вузе**

*адаптация, национальный характер, национально-специфические особенности,
менталитет, иностранные студенты*

В данной статье рассматриваются вопросы адаптации иностранных студентов с учетом национально-специфических особенностей. Знание и учет этих особенностей необходимы в дальнейшей работе с иностранными студентами с целью корректировки их психоэмоционального состояния, интеллектуальных возможностей, лингвистического потенциала, а также для определения новых стратегий в теории и методике преподавания русского языка как иностранного.

Проблемы адаптации иностранных студентов являются актуальными для современного высшего образования в связи с созданием международного образовательного пространства и интенсификацией дистанционного обучения. Соответственно, перед современными вузами стоят непростые задачи в организации работы по адаптации иностранных студентов к проживанию и учебе в стране, в которой они получают образование.

Проблемы адаптации попадают в сферу широкого круга научных дисциплин: философии, медицины, биологии, психологии, педагогики и др. Большой вклад в исследование вопросов адаптации внесли как отечественные, так и зарубежные ученые (Д.Г. Арсеньев, З.Ф. Есарева, А.В. Зинковский, М.А. Иванова, Н.В. Кузьмина, А.И. Сурыгин, Н.А. Титкова, Г.И. Хмара, Д. Берри, Р. Редфилд, Р. Линтон и др.). Понятие «адаптация» является сложным и многоуровневым, поэтому до сих пор отсутствует общепринятое мнение об определении, структуре, методах исследования адаптации. Существующие определения «адаптации» носят практический характер и могут применяться в зависимости от целей и задач исследования. Так, Д.Г. Арсеньев, А.В. Зинковский, М.А. Иванова в монографии «Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов» предлагают рассматривать адаптацию с точки зрения личностно-ориентированного подхода как «процесс и результат установления определенного соответствия личности с новой социальной средой» [Арсеньев, Зинковский, Иванова 2003: 22].

Исследователи, изучающие проблемы адаптации, выделяют следующие индивидуально-психологические характеристики личности, которые оказывают существенное влияние на успешность социально-психологической адаптации студентов: возраст, пол, социальное положение, образование, жизненный опыт личности, культура, родной язык, национальный характер и др. Для обозначения «национального характера» в научных работах используется разная терминология: «национальный темперамент», «личностные качества», «личностные особенности» и т. д. Ученые по-разному наполняют содержательную структуру национального характера. Так, П.И. Гнатенко включает в структуру национального характера следующие элементы: общечеловеческое, включающее в себя разного рода ценностные характеристики и установки; национально-психологическое, свойственное лишь данному народу, возникшее на национальной основе, находящееся в диалектическом единстве с общечеловеческим и проявляющееся через культуру народа, его обычаи, традиции и обряды [Гнатенко 1984: 113]. Таким образом, каждый народ имеет свой национальный характер, свои национально-специфические черты в поведении, взаимоотношениях, общении, традиции, обычаи, ритуалы, родной язык и т. д., которые необходимо учитывать в процессе адаптации.

Рассмотрим некоторые примеры. Так, по мнению российских исследователей, на пути адаптации китайских студентов к российскому образованию лежат разного рода «барьеры». К ним относятся значительные культурные и ментальные различия населения, ограниченные контакты с гражданами России, языковые различия, правовые, бюрократические сложности, недоброжелательность населения [Гузарова, Петровская 2009: 27–28]. Китайские методисты

выделяют две основные проблемы в процессе адаптации китайских студентов, первая из которых связана с ментальными отличиями. В Китае в соответствии с конфуцианской философией ученику с учителем нельзя спорить, вступать в дискуссию, потому что именно учитель является носителем сокровенных знаний. Вторая проблема связана с преобладанием знаниевой парадигмы в системе китайского образования. Поэтому китайские студенты ориентированы на заучивание, повторение, выполнение письменных и контрольных работ [Ван Гохун 2016: 25]. Сложности в обучении русскому языку связаны и с самой структурой китайского языка. Как известно, китайский язык имеет принципиальные отличия от европейских языков. Исследователи китайского языка отмечают, что китайской грамматике присуща структурная простота и смысловая ясность словесных форм и синтаксических построений. Понятие «часть речи» в китайском языке весьма относительно, поскольку большинство иероглифов может быть использованы в разных контекстах как существительные, прилагательные, глаголы или наречия. В китайском языке отсутствуют такие грамматические категории как число, род, падеж, время, лицо и т. д. Функцию этих категорий выполняют специальные грамматические частицы или служебные слова. В связи с этим для китайских студентов одним из самых трудных аспектов грамматики являются предложно-падежные формы. Серьезные затруднения для китайских студентов представляют отглагольные имена существительные, которые отсутствуют в китайском языке. Как правило, отглагольные имена существительные в китайском языке заменяются глаголами. Китайские синонимы характеризуются отсутствием семантических различий, в то время как в русском языке полное семантическое тождество в синонимии довольно редкое явление. Синонимы в русском языке могут отличаться стилистическим употреблением в контексте и иметь разную лексическую сочетаемость. Соответственно, китайские студенты с трудом воспринимают разные оттенки значений, передаваемые словами синонимического ряда русского языка. Следует отметить, что китайский язык мало подвержен заимствованиям. В связи с этим, например, китайским студентам труднее овладеть русской терминологией, поскольку китайские студенты испытывают определенные трудности в понимании интернациональных корней. Синтаксис китайского языка также имеет ряд национально-специфических особенностей. Китайские предложения характеризуются строгим порядком слов и имеют определенную структуру. Кроме простых и сложных предложений в китайском синтаксисе выделяют усложненные предложения, которые представляют собой промежуточные структуры между простыми и сложными предложениями. Усложненные предложения – это предложения с включенной частью, в которой есть две предикативные единицы, однако одна из них включается в состав другой и основная часть предложения образует предикативную единицу лишь в сочетании с включенной частью [Горелов 1989: 170–172]. В отличие от русских, китайские сложные предложения имеют иную структуру и представляют собой несколько простых предложений в составе сложного. Соответственно, китайские студенты испытывают существенные трудности в восприятии длинных сложных русских предложений.

В качестве другого примера рассмотрим некоторые значимые национально-специфические особенности узбекского менталитета и языка. В настоящее время мусульманство занимает прочную позицию в узбекском обществе и оказывает влияние на поведение людей, традиции, быт и другие сферы. Таким образом, жизнь и образ жизни узбекского общества регулируются религией и традициями. Для узбеков характерны такие национально-специфические черты, как уважение к взрослым, забота о детях, открытость, дружелюбие, взаимопомощь и сострадание, любовь к Родине, трудолюбие, особое уважение к учителям и педагогам. Большинство узбеков заботятся не только о своем благополучии, но и о благополучии своих семей, родственников и соседей [Курбонов 2020: 48]. У узбеков сохранились семейные ценности, поэтому узбеки болезненно переживают отрыв от семьи, родных и близких. В узбекских семьях культивируется почитание родителей, гостеприимство, помощь и взаимовыручка, соблюдение правил вежливости и этикета. В процессе адаптации узбекских студентов необходимо знать и учитывать эти характеристики

с целью корректировки их психоэмоционального состояния, интеллектуальных возможностей, коммуникативного потенциала.

Узбекские студенты достаточно быстро овладевают русским языком, что объясняется наличием у них базовых представлений о русском языке, поскольку русский язык распространен в Узбекистане и изучается в некоторых узбекских школах. В процессе изучения русского языка узбекские студенты сталкиваются непосредственно с языковыми трудностями, поскольку русский и узбекский языки принадлежат разным языковым семьям и соответственно имеют существенные системные отличия. Узбекский язык относится к тюркской языковой семье (чагатайской, или восточной подгруппе) и является языком агглютинативного типа, для которого характерно четкое морфемное строение, сравнительно легкая вычленимость стабильных в формальном и семантическом отношении корней и аффиксов [Султанмуратова 2020: 234]. Основу лексического состава узбекского языка составляют слова общетюркского происхождения. Узбекский язык подвержен заимствованиям, большая часть которых приходит через русский язык. Эта особенность помогает узбекским студентам быстрее овладеть русской лексикой. Также есть определенные сходства в грамматическом строе русского и узбекского языков. Так, категория числа и количество падежей одинаковы в русском и узбекском языках. Однако в узбекском языке полностью отсутствует категория рода. Названия лиц мужского и женского пола, а также некоторых животных носят только лексико-семантический характер и никакого грамматического значения рода не имеют [Анисимова, Игнатъева 2017: 16]. В узбекском языке отсутствуют предлоги. Их роль выполняют послелогов, которых нет в русском языке. Соответственно большое количество предлогов в русском языке вызывает затруднения у иностранных студентов из Узбекистана. Узбекский синтаксис характеризуется некоторыми специфическими особенностями. Так, в узбекском предложении есть особый вид связи, который называется *изафет*. В русском языке данный вид связи отсутствует.

Таким образом, национально-культурные особенности иностранных студентов проявляются в поведении, мышлении, самоидентификации личности. Китайский и узбекский языки также имеют свои национально-специфические особенности, которые выявляются в грамматическом строе, лексическом составе, в синтаксисе. Знание и учет этих особенностей необходимы в дальнейшей работе с иностранными студентами с целью корректировки их психоэмоционального состояния, интеллектуальных возможностей, лингвистического потенциала, а также для определения новых стратегий в теории и методике преподавания русского языка как иностранного.

Литература

Анисимова И.Н., Игнатъева Е.А. Трудности освоения русского языка узбекскими студентами (из опыта работы на подготовительном отделении Чувашского государственного университета) // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – №4(28). – С.13–19.

Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – 160 с.

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

Гнатенко П.И. Национальный характер, мифы и реальность. – Киев: Вища школа, 1984. – 151 с.

Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз». – М.: Просвещение, 1989. – 318 с.

Гузарова Н.И. Петровская Т.С. К вопросу о повышении эффективности адаптации китайских студентов к академической и социально-культурной среде Сибирского университета (на материале Томского политехнического университета) // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире: мат-лы междунар. науч-практ. конф. (Омск, 18-19 ноября, 2009 г.). – Омск, Изд-во ОмГПУ, 2009. – С.26–30.

Курбонов Т. Влияние современной цивилизации на национальный менталитет узбеков // Россия и мусульманский мир. – Москва, 2020. – №1 (315). – С.45–49.

Султанмуратова Ф. Словообразовательные цепочки и их типология (на примере русского и узбекского языков) // Общество и инновации. – 2020. – №1. – С.229–236.

Методологические аспекты вопроса социокультурной адаптации иностраннных студентов

адаптация, методология, культурно-исторический подход, социологический подход, адаптиогенез
В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты социокультурной адаптации иностраннных студентов. Выявляется базис вопроса адаптации, начиная с исследований советского периода и заканчивая современными разработками проблемы. Выявляются ключевые направления анализа адаптационных процессов с позиций культурно-исторического, социологического, личностного подходов.

На сегодняшний день, в условиях интернационализации и глобализации международного образовательного рынка, образовательная миграция в его развитии играет ключевую роль. В этом плане образовательная миграция может рассматриваться как перспективное явление в политике государства. Российская Федерация также делает определенные шаги в этом направлении путем вывода на мировой рынок образовательных услуг. Подписание Болонского соглашения позволяет говорить о повышении конкурентоспособности российского образования и увеличения численности студентов-мигрантов в российских вузах.

В этих условиях большое значение приобретает успешная адаптация иностраннных студентов в образовательной среде как показатель эффективности и конкурентоспособности российской системы образования на мировом рынке. На сегодняшний день данная проблема нашла свое отражение в самых различных аспектах. Вопросам анализа национального самосознания и межэтнической толерантности посвящены работы А.Г. Асмолова и Л.А. Шайгеровой. Проблема адаптации в ракурсе средового фактора освещена в работах Б.З. Вульфова и С.В. Степановой. Анализ образовательной среды как социально-педагогического феномена прослеживается в работах В.А. Ясвина и А.И. Артюхина. Данная проблема представлена и в зарубежных исследованиях Дж. Бэнкса, С. Ниетто и С. Беннета. Вопросам взаимодействия культур посвящены исследования У. Шмидта и Х. Гепферта. Адаптация детей мигрантов в образовательной среде анализируется в работах Д. Боргеса, С. Симпсона, Р. Хенви. Крупнейшими исследователями проблем поликультурного воспитания за рубежом являются Дайяна Равич, К. Кортес, Дж. Фаркаш (США), Ф. Оривель (Франция), Г. Ленард (Венгрия), Н. Тарроу (Великобритания), Р. Герцог (Германия), А.Дж. Маклейн (Австралия).

В целом методология вопроса достаточно многогранна и представляет собой огромные пласты широкого спектра научных исследований. Тема адаптации рассматривается в рамках культурологического, личного, социокультурного, гуманистического подходов. Необходимо отметить ценность разработок ученых советского периода, ставших базисом современных научно-исследовательских проектов. В этом плане важное значение приобретает рассмотрение вопросов адаптации в контексте принципов культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. Именно Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития» и представление о социально-историческом образе жизни как источнике развития личности. Согласно его концепции, социальная среда является не только одним из составляющих факторов, а главным источником личностного развития, условием существования деятельности человека. Выготский детально рассмотрел вопрос социализации личности как определяющий фактор ее становления и развития. Именно в положениях Выготского было сформировано понятие «высшие психические функции», через которые человек способен выработать собственную стратегию поведения. При этом, Выготский подчеркивал социальный характер ВПФ. Для него интериоризация представляла трансформацию психической функции: переход от внешнего интерпсихического – к внутреннему интрапсихическому. Иными словами, именно среда обитания формирует

внутренние качества личности и является ведущим фактором ее деятельности [Выготский 1983, 3: 145]. Л.С. Выготский в рамках интериоризации объединил культурно-исторический и естественно-научный подходы. Он подчеркивает приоритетность социального начала в развитии личности над биологическим. Сложившаяся на базе учений Выготского школа продолжила активную работу в этом направлении. Тема культурно-исторического развития психики разрабатывалась учениками Л.А. Выготского – А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным и др. В частности, А.Н. Леонтьев большое внимание уделил смысловому содержанию термина «социализация» [Леонтьев 1983, 2: 142]. На базе этого понятия сформирован и механизм социализации, представленный в принципах интериоризации и экстериоризации. Социокультурный подход в оценке деятельности личности представлен в работах Ю.М. Лотмана. На примере поведения А.С. Пушкина показано умение личности адаптироваться в разных жизненных ситуациях. «Личность поэта, конечно, едина <...> и, бесспорно, связана с широким кругом впечатлений, поступающих из внешнего мира. Однако будучи включена в различные общественные связи, она говорит с миром на многих языках, и мир отвечает ей различными голосами. В результате один и тот же человек, входя в разные коллективы, меняя целевые установки, может меняться-иногда в очень значительных пределах» [Лотман 1982: 63–64].

Методология вопроса адаптации получила свое развитие и в современных исследованиях. Историко-эволюционный подход представлен работами А.Г. Асмолова. Асмолов ввел понятие социально-исторического образа жизни как определяющего фактора развития личности. Изучение данного вопроса обуславливает бинарный подход к вопросу личностного развития: историческое время жизни личности и социальное пространство [Асмолов 1996: 497]. Социальное пространство, при этом, рассматривается как естественная среда, специфика которой выявляется лишь при попадании в нее представителя другой социальной общности [Асмолов 1996: 498]. Раскрывая понятие «социально-исторический образ жизни», А.Г. Асмолов выделяет в нем несколько основополагающих факторов. Первый фактор – взаимосвязь развития личности с общественной эволюцией. Второй фактор – социально-исторический образ жизни как пространство потенциального выбора, когда личность выбирает тот вид деятельности, который позволяет ей перейти на более высокий этап развития. Третий фактор – ценностный мотивообразующий характер в рамках социальной программы жизни общества. Примечательно, что Асмолов провел четкое разделение между понятиями «адаптация» и «интеграция». В его трактовке адаптация – это овладение «надсознательными социотипичными образцами поведения», а интеграция – «системные качества индивидуальности, определяющей зону ближайшего развития социальной группы» [Асмолов 1996: 501].

Тема адаптации в контексте межэтнической напряженности и этнических конфликтов представлена в работах Г.У. Солдатовой, В.А. Тишкова, В.И. Рукавишниковой, П.О. Куконкова, а также в исследованиях зарубежных ученых (Дж. Бертон). Авторы анализируют факторы и закономерности межэтнической напряженности, вырабатывая стратегии ее снижения. Особое внимание исследователи уделяют формулировке понятия этнической напряженности. Межэтнические отношения рассматриваются в контексте социально-психологической характеристики. В рамках историко-культурологического подхода выявляются и классифицируются истоки межэтнической напряженности. Применительно к России используется термин «этнонационализм», который рассматривается как политическая идеология, в рамках которой прослеживается совпадение этнонациональных и государственно-территориальных границ. В частности, Тишков именно в этнонационализме видит главные причины обострения межнациональных отношений на постсоветском пространстве [Тишков 2001]. Как отмечал Лебон, в период благополучия этническая принадлежность никак себя не проявляет, теряясь в новых установках и ценностях современного мира. И только в условиях кризиса и дестабилизации традиционные идентичности используются как способ сохранить равновесие. Как писал Лебон: «<...> Разъединяет народы столь же, сколь и противоположность их интересов» [Лебон 1995: 36].

Особое место в вопросе адаптации занимает тема этнических стереотипов как определяющий критерий в рамках определения уровня готовности к конструктивному межэтническому взаимодействию. По мнению Шихирева, в стереотипах важна не ложность или истинность содержания, а степень их влияния и эмоционального сопровождения.

Все это позволяет получить комплексную, объективную картину степени адаптации иностранных студентов в образовательной среде. Сравнительно-сопоставительный метод позволяет выявить специфику и общие черты адаптации на столичном и региональном уровнях; дает возможность сопоставить адаптационные показатели по продолжительности обучения. Анализ адаптации как феномена представлен в исследованиях Л.В. Корель. Исследователь дал формулировку понятию «адаптациогенез» и выявил критерии выбора адаптивного поведения. Адаптациогенез рассматривается как процесс происхождения адаптация и как центральная составляющая в изучении механизма адаптаций. Выделяя критерии выбора адаптивного поведения, автор отмечает широкий спектр вариантов жизненных ситуаций, в рамках которых могут быть реализованы модели адаптивного поведения [Корель 2005: 301]. Всего выделено 4 критерия адаптивного поведения. Первый критерий – выбор линии наименьшего сопротивления с минимизацией финансовых, энергетических, коммуникационных, информационных ресурсов. Вторым критерий – временной, который предусматривает успешную реализацию адаптационных процессов в кратчайшие сроки. Третий критерий – минимизация адаптивного риска, который предусматривает выбор модели адаптации с наименьшим социальным риском. Четвертый критерий – максимизация успеха – предусматривает отбор наиболее эффективных, с точки зрения адаптанта, моделей адаптивного поведения [Корель 2005: 324]. Тема адаптации в контексте социологии миграций рассматривается Т.Н. Юдиной, которая анализирует историческую составляющую миграционных процессов на примере античных государств. Описывая миграционные процессы, автор проводит параллель между западноевропейскими и российскими миграционными явлениями [Юдина 2006].

В целом, рассматривая вопрос о методологии адаптации, необходимо отметить обширную базу теоретических и эмпирических исследований по данной проблематике в самых различных отраслях наук: в медицине, общей психологии, возрастной психологии, социальной психологии, этнической психологии, педагогика, социология, философия, истории, этнологии, культурологии, и т. д. Все это позволяет говорить об огромных возможностях исследования темы адаптаций в современной науке, о широких перспективах и возможностях разработки наиболее эффективных моделей адаптации с учетом всех критериев адаптационного процесса.

Литература

- Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 768 с.
- Выготский Л.С. Собр. соч в 6-ти т. – Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
- Корель Л.В. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск: Наука, 2005. – 424 с.
- Лебон Г. Психология народов и масс [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во «АСТ», 2017. – 384 с. – Режим доступа: <http://lib.ru/POLITOLOG/LEBON/psihologia.txt> (дата обращения: 04.10.2021).
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
- Лотман Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин: биография писателя. – Л., 1982. – 288 с.
- Тишков В.А. Общество в вооруженном конфликте: этнография чеченской войны [Электронный ресурс]. – М.: Наука, 2001. – 552 с. – Режим доступа: <https://iea-ras.ru/index.php?go=Files&id=243&in=view> (дата обращения: 05.10.2021).
- Юдина Т.Н. Социология миграции. Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2006. – 272 с.

**Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов
посредством внеучебной деятельности в онлайн-среде**

*русский язык как иностранный, внеучебная деятельность, коммуникативная компетенция,
дистанционный формат обучения*

Статья посвящена проблемам внеучебной деятельности в условиях перехода на дистанционный формат обучения. Одной из главных проблем является трансформация и интеграция коммуникации в цифровую среду. В работе отмечается ряд поведенческих, языковых, социокультурных изменений, связанных с особенностями организации внеучебной деятельности в цифровой среде.

Формирование и развитие устных и письменных навыков является основной целью обучения иностранному языку. Устная и письменная речь студента строится по речевым моделям, коммуникативным ситуациям, которые предлагает преподаватель. В дистанционной среде участники образовательного процесса погружаются в нетрадиционную форму коммуникации, отличную от привычных условий аудиторного урока. В таких условиях студенту сложнее включаться в процесс коммуникации, продуцировать собственные устные и письменные тексты из-за других форм взаимодействия между преподавателем и студентом. Для определения коммуникативных трудностей в процессе дистанционного обучения обратимся к понятию «лингвистическая компетенция».

Наряду с понятием «лингвистическая компетенция» исследователи используют синонимичные ей понятия «языковая» и «грамматическая». Так, «языковая компетенция – это сложное, многоаспектное понятие, которое обозначает совокупность языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах деятельности, а также способствует развитию языковых способностей обучаемых» [Оглуздина 2011: 93]. Гончарова Н.А. и Кретинина Г.В. соотносят компоненты лингвистической компетенции с уровнями языка: фонетико-фонологическим, лексико-грамматическим, дискурсивным [Гончарова, Кретинина 2009: 32–39]. Задача педагога состоит в последовательном развитии и актуализации каждого компонента данной компетенции при обучении студентов.

Лингвистическая компетенция является частью коммуникативной компетенции. Без языковой компетенции невозможно в полной мере сформировать коммуникативные навыки, так как реализация языковых навыков происходит непосредственно в коммуникации. Исследователь Ф.М. Литвинко определяет коммуникативную компетенцию как совокупность знаний о системе языка: студенту необходимо не только правильно формулировать мысли с языковой точки зрения, но и понимать национально-культурные особенности носителей изучаемого языка [Литвинко 2009: 1]. Для того чтобы студент мог включиться в коммуникацию необходимо сформировать определенную систему знаний для адекватного и продуктивного контакта, а также создать условия для осуществления общения. Коммуникация – самый сложный и важный этап в изучении языка. В некоторых ситуациях студенты могут хорошо переводить тексты, понимать иностранную речь, но не умеют хорошо говорить на иностранном языке. Сформированная система знаний о языке – это не только уровневые знания языка (грамматика, лексика, синтаксис), но и знание, понимание национально-культурных особенностей изучаемого языка, речевых моделей и этикетных ситуаций. Об этом студент более полно и системно может узнать, погружаясь в социокультурную ситуацию страны изучаемого языка. В формате дистанционного взаимодействия студенту достаточно сложно понять социальные и национально-культурные особенности страны.

Формирование профессиональных умений и навыков у студентов, развитие активной социальной роли студента являются задачами современного высшего образования. По отношению к иностранным студентам вопрос о социальной адаптации в иноязычной среде

является до сих пор актуальным. Прежде всего, здесь нужно говорить о социокультурной компетенции.

Современный студент должен обладать такими компетенциями, как командная работа, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация. Формирование и развитие профессиональных и универсальных компетенций в процессе обучения студента способствуют формированию конкурентоспособной личности.

По нашему мнению, при обучении иностранных студентов важно формировать и развивать все вышеперечисленные компетенции, вовлекать студентов в социокультурную среду, так как это ускоряет их адаптацию. Иностранные граждане вовлекаются в аутентичную языковую среду, что расширяет их коммуникативные навыки и обогащает лексический запас. Внеучебная деятельность даёт возможность студенту войти в социальную группу, лучше узнать традиции и модели поведения в иноязычном социуме.

Безусловно, большинство исследователей говорят о большом значении внеучебной деятельности, например, Д.А. Писаренко [Писаренко 2019: 41–44], А.А. Рафиев [Рафиев 2017: 143–146], Н.В. Якушкина [Якушкина 2019: 343–348] и т. д. Исследователь Н.В. Якушкина отмечает, что «внеучебная работа со студентами помогает формированию у них так называемых «надпрофессиональных навыков» – умения вступать в диалог и вести его, аргументируя свою позицию, обосновывая свою точку зрения, способности к продуктивной совместной деятельности, готовности принимать собственные решения и нести за них ответственность» [Якушкина 2019: 345].

Однако в современной научной литературе нет точного определения понятия «внеучебная деятельность». Исследователь Д.А. Писаренко трактует это понятие «как форму социального взаимодействия субъектов образовательного процесса, способствующую профессиональному и личностному становлению студентов в организованной вузом среде» [Писаренко 2019: 41–44]. Изначально преподаватель должен сформировать мотивацию у студента к участию в мероприятиях, учитывать познавательные потребности, интересы обучающегося.

С переходом на дистанционное обучение данная форма социального взаимодействия претерпела некоторые изменения. Весь учебный процесс осуществлялся удалённо, соответственно все мероприятия проводились в формате онлайн. В данной ситуации социального разобщения и дистанцирования необходимы были формы и виды работы, которые бы восполнили нехватку общения.

Безусловно, все студенты положительно относились к участию в мероприятиях, так как это расширяло их знания об иностранном языке, провоцировало их на коммуникацию и взаимодействие с другими участниками.

Целью нашего исследования является анализ развития коммуникативной компетенции после участия иностранных студентов во внеучебных мероприятиях в дистанционном формате. Анализ проводился на основе успеваемости студентов по разным видам деятельности до и после участия в мероприятиях, а также на основе письменной работы, в которой участники делились своим отношением ко внеучебной деятельности.

Развитие языковых знаний, умений и навыков студентов после участия в мероприятиях мы отразили в таблице:

Уровни языка	Знания, умения и навыки
Фонетика	Правильная артикуляция и произношение новых слов.
Лексика	Понимание, запоминание и узнавание новых слов; знакомство с фразеологическими оборотами, с устойчивыми и стандартными оборотами речи, клише и использование их в речи. Знакомство с эмоционально-оценочной лексикой; знакомство с молодежным сленгом; знакомство со стилистической дифференциацией лексики и умение использовать её в разных коммуникативных ситуациях.

Синтаксис	Запоминание и применение на практике структуры русского предложения; использование простых и сложных союзных и бессоюзных предложений, безличных предложений, вопросительных и восклицательных предложений.
Текст	Знакомство с моделями речевого поведения, использование правил речевого этикета, стилистическая дифференциация текстов, знакомство с литературным наследием изучаемого языка. Различение тембра голоса, привыкание к темпу речи и правилам русской интонации при прослушивании монолога, высказывания.

Мы полагаем, что образовательный процесс невозможен без внеучебной деятельности. Учебная деятельность развивает мышление, язык, логику, память. Внеучебная деятельность расширяет возможности, которые предоставляются студентам в учебной деятельности, студенты становятся более мотивированными.

Отметим, что при обучении студентов иностранному языку внеучебные мероприятия важны, так как студенты легче запоминают произношение слов, новые слова, устойчивые выражения и обороты, синтаксические конструкции. Особо важно отметить, что при участии во внеучебных мероприятиях учащиеся лучше понимают и запоминают речевые модели поведения, а также начинают понимать и активно использовать разговорно-бытовую лексику, молодежный сленг.

Внеучебная деятельность создаёт реальные условия для речевого взаимодействия. В отличие от учебной формы, в которой студенты ограничены определёнными рамками, правилами, стандартами, внеучебная деятельность погружает их в реальные условия коммуникации. Язык не ограничивается учебной литературой, он намного больше и шире. Учебные тексты представляют систему изучаемого языка, позволяют студентам изучить грамматическую и синтаксическую структуру языка, понять, как правильно использовать язык. Аутентичные тексты, с которыми студенты знакомятся во внеучебной деятельности, позволяют расширить языковые знания. Аутентичные тексты в лингвистическом аспекте отличаются лексическим разнообразием, эмоционально-оценочной лексикой (с частицами, междометиями, фразеологизмами и устойчивыми оборотами, неологизмами). Лексика данных текстов отличается стилистической окрашенностью. Студенты знакомятся с аутентичными иноязычными текстами разной стилистической принадлежности.

В отечественной методологии исследователи отмечают, что аутентичные тексты создаются для носителей языка, они являются оригинальными и функционируют в реальных условиях между носителями языка [Веассо 2000: 59]. Данные тексты помогают вовлечь студента в социокультурную ситуацию страны изучаемого языка.

Мероприятия разного рода (конференции, олимпиады, конкурсы) знакомят иностранных студентов с речевым этикетом, например, с разграничением формального и неформального обращения «ты» и «вы», с правилами общения между студентами в группе и с преподавателями (обращение студентов к преподавателю по имени и отчеству). В каждой стране есть свои особенности обращения к преподавателю. Когда студенты приезжают в Россию, им трудно запомнить отчество преподавателя. В начале обучения часто они обращаются по имени или могут использовать следующие слова: «преподаватель», «мадам», «мисс». Постепенно студенты понимают, что обращение по имени и отчеству существует во всех сферах формального общения.

Этикетные формулы студенты узнают, общаясь в определённой социальной группе. Младший по возрасту здоровается первый со старшим. Некоторые студенты ждут, когда преподаватель первый обратится к ним с приветствием. Эту ситуацию также необходимо разъяснять. Особенно трудно соблюдать студентам речевые модели и этикетные формулы в условиях дистанционного обучения, когда студент находится в неформальной, расслабленной обстановке, так как ему непросто сконцентрироваться на уроке из-за

отвлекающих факторов. В данном случае внеучебные мероприятия организуют и мобилизуют студента.

На сегодняшний день можно проследить тенденцию к унификации и сокращению, минимализму языковых единиц. Необходимо говорить студентам о существовании этого процесса. Например, в некоторых случаях можно услышать обращение по имени в официальной обстановке. В магазинах и офисах можно увидеть на бейдже только имя сотрудника без отчества. Важно делать акцент на дифференциации языковых средств при оформлении устной и письменной речи. В различных сферах необходимо использовать клишированные фразы «пожалуйста», «спасибо». При обращении к незнакомому человеку принято использовать этикетные слова: «простите», «извините» и т. д.

Особое внимание необходимо уделить выступлению в рамках онлайн-мероприятия. Данная форма участия является важной для социальной адаптации. Студент должен знать правила этикета и речевого поведения при подготовке к публичному выступлению. Кроме того, у студента должны быть навыки работы с компьютерной техникой. Отметим, что использование разных платформ и ресурсов в процессе участия в мероприятиях расширяет цифровую грамотность студента, помогает ему знакомиться с интерфейсом на русском языке. Впоследствии данный навык будет полезен при работе с электронной литературой, электронными словарями, с образовательными платформами.

Кроме того, при подготовке к выступлению необходимо отрабатывать произношение, интонацию и дикцию. Для студента важно не читать, а рассказывать текст, следить за развитием мысли, запоминать стандартные выражения и фразы. Преподавателю необходимо знакомить студента с культурой публичного выступления на ранних этапах обучения (на уроках играть диалог, читать по ролям, обучать выразительному чтению и т. д.), вовлекать студента в разные коммуникативные ситуации.

Важно понимать, что правила этикета и модели поведения в аудитории и в условиях дистанционного обучения немного другие. Восприятие всего происходящего в цифровой среде тоже меняется. Голос становится основным инструментом передачи сообщения, информации. Правильное и эффективное использование возможностей голоса, интонации, активное слушание и понимание формируют адекватную реакцию собеседников. Когда студент выступает онлайн, все видят только его экран и слышат его голос, поэтому необходимо работать с голосом. Когда студент выступает в аудитории, есть много отвлекающих факторов: внешний вид, мимика, жестикуляция и т. д. Онлайн-выступление состоит из подготовленного материала в виде презентации и голосового сопровождения, поэтому важно правильно использовать главный ресурс – голос, обращать внимание на темп и громкость, артикуляцию и дикцию. Перед выступлением необходимо проверить состояние технических средств, задать вопрос аудитории о качестве связи. Всегда быть готовым к возможным техническим проблемам, уметь решать нетрудные технические проблемы, вовремя включать и отключать микрофон, корректно использовать функцию демонстрации экрана и т. д. Во время выступления проверять качество связи, звука и т. д. В результате, студент оказывается в ещё большей стрессовой ситуации, чем в аудитории. Это связано с тем, что он сам контролирует процесс выступления. К тому же, он не видит реакцию на своё выступление, невербальные знаки слушателей, следовательно, ему трудно понять отношение участников к своему выступлению.

Таким образом, внеучебные мероприятия в дистанционном формате формируют такие навыки у студента, как самоконтроль, самоорганизация, умение решать поставленную задачу, принимать самостоятельные решения, использовать информационные технологии для поставленных задач. Данный вид деятельности позволяет повысить уровень цифровой компетенции студентов, уверенно пользоваться русскоязычными электронными ресурсами.

Литература

Алексеева Е.А. Внеучебная деятельность вуза в условиях дистанционного обучения студентов
// Совершенствование методического обеспечения реализации актуализированных образовательных

программ высшего образования как условие повышения качества подготовки выпускников. – Тверь, 2020. – Т.1. – С.23–25.

Гончарова Н.А., Кретинина Г.В. Принципы развития иноязычной лингвистической компетенции студентов-филологов (на материале национальных вариантов английского языка) // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. –2009. – № 2. – С.32–39.

Колобова Л.В., Селиверстова О.Н. Проблема аутентичности в преподавании иностранного языка // Вестн. Саратовского областного института развития образования. – 2020. – № 3 (23). – С. 41–47.

Конищева Н.С., Гундяева О.В. Русский речевой этикет: Учебно-метод. Пособие. – НГТУ, 2005. – 60 с.

Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус.гос.ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 6 с.

Оглуздина Т.П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – Вып. 2 (104). – С.91–94.

Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов вуза: отечественные и зарубежные подходы к осмыслению понятия // Гуманитарные балканские исследования. – 2019. – Т. 3, № 3 (5). – С.41–44.

Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов как ресурс воспитательной работы высшей школы // Балтийский гуманитарный журнал. –2020. – Т. 9, № 1 (30). – С.95–99.

Рафиев А.А. Внеучебная деятельность студента // Образовательная среда сегодня: теория и практика. – Омск, 2017. – С.143–146.

Якушкина Н.В. Внеучебная работа со студентами высших учебных заведений как значимая часть образовательного процесса // Современные тенденции в науке и образовании. – 2019. – С.343–348.

Beacco J.-C. Les dimensions culturelles des enseignements des langues: des mots aux discours. – Paris: Hachette, FLE. – 2000. –192 p.

Художественный текст как средство формирования социолингвистической компетенции

художественный текст, социолингвистическая компетенция

Статья посвящается методическим аспектам использования художественных текстов с целью формирования социолингвистической компетенции обучаемых.

В современной теории и практике преподавания иностранных языков социолингвистическая компетенция рассматривается как важнейшая составляющая межкультурной коммуникативной коммуникации. Социолингвистическая компетенция – «способность осуществлять выбор лингвистической единицы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, то есть ситуации общения, целям, намерениям, социальным и функциональным ролям партнёров по общению» [Общевропейские 2001: 99]. Именно овладение этой компетенцией обеспечивает умение ориентироваться в иноязычной среде: понимать и быть понятым в различных ситуациях общения.

В рамках социолингвистической компетенции в соответствии с «Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» рассматриваются:

- маркеры социальных отношений: выбор, использование формул приветствия, формул обращения, выбор и использования восклицаний;
- нормы вежливости, незнание которых ведёт к недопониманию, особенно при их буквальном переводе;
- выражения народной мудрости: пословицы, фразеологизмы, крылатые выражения, выражение отношения, оценки;
- регистры общения: торжественный, официальный, нейтральный, неформальный, разговорный, интимный [Общевропейские 2001: 113–115].

Художественный текст следует использовать с целью формирования навыков межкультурного взаимодействия, ведения диалога как в устной, так и в письменной формах, самостоятельного отбора эффективных средств и способов достижения, коррекции результата в процессе межличностного, профессионального общения.

Художественный текст и его значение в процессе преподавания русского языка как иностранного – это методический аспект, который остаётся дискуссионным и актуальным на протяжении многих лет. В основе такого положения дел ряд причин: во-первых, это многогранность художественного текста как коммуникативного, семантического, структурного единства; во-вторых, художественный текст соотнесён, с одной стороны, связан с действительностью, а с другой стороны, имеет знаковую природу. Всё вышесказанное и обуславливает различные подходы к изучению художественного текста и, как следствие, к использованию его в ходе изучения русского языка как иностранного.

Объясняя отказ от использования текстов художественной литературы, методисты приводят следующие аргументы:

- использование художественного текста неэффективно из-за редкой повторяемости слов, что по сути обеспечивает пассивный словарный запас обучаемого;
- в процессе чтения, осмысления текстов художественной литературы обучаемый сталкивается со сложными грамматическими структурами, которым в дальнейшем не находит применения;
- работа с художественным текстом требует серьёзных усилий, времени.

Среди обоснований необходимости включения художественного текста в процесс обучения иностранному языку особого внимания заслуживает позиция Ю.Н. Лотмана, изложенная им в работе «Художественный текст и изучение неродного языка». По мнению учёного, работа с художественным текстом, его понимание, осмысление задействует

механизмы памяти обучаемых, что обуславливается звуковыми повторами, ритмическими особенностями, игрой смыслов. Важное преимущество художественного текста – способность вызывать интерес, а, как известно, именно интерес является основой для поддержания и развития мотивации изучения русского языка. «Память тесно связана с интересом. Искусство заставить запоминать – это в значительной степени искусство поддерживать интерес. Об этом мы всегда забываем, составляя тексты для чтения» [Лотман 1968, 1: 9].

В настоящее время существуют следующие подходы к использованию художественного текста:

- отрывки из художественных произведений в качестве иллюстративного материала, то есть рассматриваются в качестве нехудожественного текста;

- художественный текст используется во всей полноте, то есть как предмет изучения.

При этом к текстам художественной литературы предъявляются следующие требования:

- на занятия по русскому языку как иностранному используются важные для русской литературы произведения;

- текст должен соответствовать нормам современного русского литературного языка;

- текст должен содержать интересную и полезную страноведческую информацию, то есть быть репрезентативным;

- при выборе текста художественной литературы для урока необходимо учитывать уровень подготовленности, национальные, социальные, психологические особенности обучаемых, их интересы, а также состав группы (моно/многонациональной).

Художественный текст является прекрасным средством формирования социолингвистической компетенции, то есть знаний, умений, навыков, необходимых для эффективного использования в иноязычной среде.

Литература

Лотман Ю.М. Художественный текст и изучение неродного языка // Русский язык в национальной школе. – №1. – М.: 1968. – С.5–12.

Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2001.

Социокультурная адаптация слушателей из Китая в условиях онлайн-образования

*русский язык как иностранный, онлайн-образование, подготовительный факультет,
слушатели из Китая, социокультурная адаптация*

В данной статье речь пойдет об особенностях социокультурной адаптации слушателей из Китая на подготовительном факультете КФУ в условиях онлайн-образования, раскрываются некоторые проблемы дистанционной формы обучения.

В XXI веке люди всего мира столкнулись с беспрецедентным воздействием COVID-19, которое распространилось на все сферы общества. В России многие предприятия закрылись, а учебные заведения были вынуждены перевести обучение в дистанционный формат. Подготовительный факультет для иностранных учащихся КФУ не стал исключением. Очередной учебный год начался в новом цифровом формате на платформе Microsoft Teams.

Следует отметить, что для успешной языковой подготовки иностранных граждан активно используются видеолекции и онлайн-курсы, созданные преподавателями подготовительного факультета КФУ. Расписание занятий составляется с учётом региональной специфики и разницы во времени, а группы для очных занятий формируются по мере прибытия слушателей.

На подготовительном факультете КФУ ежегодно обучается большое количество слушателей из Китая. До пандемии COVID-19 для социокультурной адаптации, формирования лингвострановедческой компетенции и преодоления межкультурного барьера во время обучения русскому языку как иностранному большую пользу приносили учебно-познавательные экскурсии, которые способствовали установлению дружественных отношений между преподавателем и слушателями. Внеаудиторные мероприятия позволяли «не только развивать речевые навыки и умения, но также формировать страноведческие знания, расширять кругозор, стимулировать интерес к изучению русского языка и русской культуры» [Капитонова 2006: 226]. К сожалению, в связи с переходом на дистанционное обучение исчезла возможность проведения подобных мероприятий. Именно поэтому в настоящее время проблема социокультурной адаптации как китайских слушателей подготовительного факультета КФУ, так и слушателей из других стран в условиях онлайн-образования является актуальной. Кроме того, преподаватели подготовительного факультета столкнулись с рядом проблем. Во-первых, платформа Microsoft Teams имеет ряд технических недостатков: искажение звука, эффект эха, неожиданный обрыв связи, нечёткое качество видеоизображения, в результате чего снижается качество образовательного процесса. Во-вторых, многие слушатели отказываются включать веб-камеры во время занятий из-за чего не только преподаватели испытывают психологический дискомфорт, но и сами слушатели не могут за год обучения выстроить межличностные доверительные отношения друг с другом. В-третьих, при дистанционном обучении невозможно объективно проводить оценивание результатов контрольных работ и экзаменов. Всегда есть риск, что кто-то из слушателей будет выполнять задания не самостоятельно.

В целом обучение китайских слушателей предполагает оптимизацию преподавания русского языка как иностранного с учетом национальной специфики аудитории, так как «мыслительный процесс у китайцев отличают некоторые существенные особенности, корни которых кроются в методах социального воспитания и образовательных требованиях» [Спешнев 2017: 157]. Слушатели из Китая, как правило, достаточно быстро справляются с письменными заданиями, но испытывают трудности в преодолении языкового барьера, не умеют дискутировать, предпочитают общаться преимущественно со своими соотечественниками. При этом успешность адаптации китайских слушателей к обучению в российском вузе на подготовительном факультете во многом зависит от преподавателей русского языка, которые являются также кураторами учебных групп. Преподаватель,

работающий с конкретной группой, должен быть готов обеспечить взаимодействие с каждым слушателем группы при помощи платформы Microsoft Teams, либо китайского мессенджера WeChat. Активное электронное общение, организация индивидуальных консультаций позволит слушателям восполнить дефицит очного общения, снять психоэмоциональное напряжение, а также обеспечить процесс адаптации.

«Адаптация иностранных студентов к новым условиям понимается как принятие культурных различий, сглаживание психологического барьера между своей культурой и культурой принимающей страны» [Вершинина 2016: 154], ведь, как правило, «язык навязывает человеку определенное видение мира» [Тер-Минасова 2008: 56]. В связи с этим на подготовительном факультете КФУ регулярно проводятся мероприятия, направленные на знакомство, сближение разных культур, а также олимпиады. Так, в 2020 учебном году на платформе Microsoft Teams были организованы следующие мероприятия: вечер знакомств «Хорошо, когда на свете есть друзья!», «Моя родина», «Новогодний концерт», онлайн-проект «Вместе с русскими мультиками веселее и быстрее», «Олимпиада по русскому языку и общеобразовательным предметам» и многие другие. Для модной социальной сети Instagram (аккаунт @podfak_kfu) слушатели разных стран еженедельно записывают короткие видеоролики-знакомства, в которых демонстрирует свой уровень владения русским языком, рассказывают о себе, своей семье, увлечениях и мечтах, а также делятся фотографиями. Это способствует формированию этнической толерантности. Конечно, важное значение для образовательного процесса имеет не только социально-психологическая адаптация, но и социально-профессиональная адаптация, направленная на формирование будущих специалистов. Так, для будущих филологов из Китая на занятиях для овладения специальной лексикой и конструкциями научного стиля русского языка используется электронный вариант учебного пособия Г.Ш. Азитовой, Т.А. Литвиной и Р.Д. Уруновой [Русский 2020], а для будущих медиков – электронный вариант учебного пособия А.И. Бурмистровой [Русский 2019].

Анализируя процесс социокультурной адаптации китайских слушателей подготовительного факультета КФУ в условиях онлайн-образования с использованием платформы Microsoft Teams, можно сделать вывод о том, что, прежде всего, успехи в учебе продемонстрировали те слушатели, которые обладают самодисциплиной и усидчивостью. Не случайно в течение года, а также на экзамене по русскому языку слушателям неоднократно задавался один и тот же вопрос: «Зачем вы хотите изучать русский язык?». Слушатель, знающий заранее зачем и для чего он изучает русский язык, как правило, будет более сфокусирован на достижении успешного результата в процессе обучения. Так, прекрасным примером для всех китайских слушателей стал Чжан Цзылинь, который в 2021 учебном году занял первое место среди слушателей всех подготовительных факультетов России в XVII Международной олимпиаде по русскому языку для иностранных граждан.

Подводя итог, необходимо отметить, что в современном мире дистанционный формат образования с каждым годом укрепляет свои позиции и становится все более востребованным. Однако важно помнить, что человечество находится лишь в начале пути полной диджитализации образования. На данном этапе развития цифровых технологий дистанционный формат уступает непосредственному живому общению, усложняет как формирование межличностных отношений внутри группы, так и период социокультурной адаптации слушателей.

Литература

Вершинина Т.С., Кочева О.Л. Социокультурная адаптация иностранных студентов с помощью методов интерактивного обучения в условиях интернационализации образовательной среды вуза // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: Изд-во ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2016. – № 5. – С.153-159.

Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.

Русский язык как иностранный. Вводно-предметные уроки по химии и биологии. Учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных слушателей медико-биологической направленности / А.И. Бурмистрова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 63 с.

Русский язык как иностранный. Научный стиль (для филологического профиля) / Г.Ш. Азитова, Т.А. Литвина, Р.Д. Урунова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 117 с.

Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. – СПб: КАРО, 2017. – 336 с.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 352 с.

Коллаж как способ визуализации информации и средство организации межкультурного диалога при обучении иностранному языку

коллаж, межкультурный диалог, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, визуализация
В статье рассмотрено понятие визуального предоставления информации, дан краткий экскурс в историю коллажа, выявлены как общие и специфические для наглядности функции коллажа, рассмотрена возможность его использования в преподавании иностранных языков.

Проблеме использования наглядных средств в обучении того или иного контингента учащихся посвящено значительное количество современных диссертационных исследований, авторами которых раскрыты дидактические условия выбора наглядных методов обучения [Малецкая 2000: 19], педагогические условия использования наглядности в образовательном процессе [Туканова 2010: 24]. Исследователями отмечаются следующие преимущества изобразительного предоставления информации:

- доступность для восприятия даже на начальном этапе обучения;
- возможность ввести за единицу времени большое количество информации, что связано с пропускной способностью зрительного анализатора, которая превышает способность слухового много раз;
- обеспечение непроизвольного запоминания информации, что связано с психологическими особенностями зрительного восприятия – одномоментностью и широтой охвата отображаемой ситуации [Городилова 1979: 150];
- эффективное развитие и формирование речевых действий [Городилова 1979: 163].

Потенциал визуального предоставления материала, информации, явлений очень высоко оценивается А. Басыровой. В ее труде отмечается, что:

«1) визуальная модель делает видимым строение, структуру, упорядоченность невидимого теоретического знания, облегчает его понимание, способствует выявлению причинно-следственных связей и механизма их функционирования;

2) визуальная модель подталкивает исследователя к поиску ранее неизвестных фактов и феноменов объективной реальности;

3) в визуальной модели внутренние свойства теоретического знания выступают в качестве внешних, наблюдаемых, зримых черт реальности. Это обнаруживает пробелы в теоретическом познании, противоречия, неполноту, ограниченность и незавершенность, что побуждает исследователя к экстраполяции на новые реальности исследования;

4) визуальная модель, наглядно представляя противоречия теоретического знания, в определенной степени указывает и пути поиска способов разрешения этих противоречий» [Басырова 2016: 416–418].

Так как обилие информации предполагает ее емкое и качественное представление, можно сделать вывод о том, что один из основных принципов дидактики – наглядность – в настоящее время требует все более пристального внимания. Высоко оценивая возможности использования рисунка как средства наглядности, А. Сысолятина пишет, что «рисунок – это стимул для возникновения образов-представлений, обеспечивающий употребление различных языковых единиц, обогащающий словарь, предупреждающий ошибки. Стимулирующая функция рисунков используется в учебниках при работе над самыми различными темами программы. Рисунок служит стимулом для употребления отдельных слов, построения словосочетаний и предложений, а также для составления связных текстов» [Сысолятина 2012: 118].

Очень эффективной при изучении иностранного языка признается работа с визуальной опорой. Под визуальной опорой мы понимаем такое средство наглядности, которое позволяет преподавателю проиллюстрировать на уроке изучаемый языковой и

социокультурный материал, информацию на печатном или электронном носителе. Такая опора способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях языка и культуры, помогает восприятию и порождению речи, позволяет предъявить информацию в удобной для восприятия форме, создавая тем самым визуальную среду обучения [Антипова 2019: 22]. По словам Н.Б. Антиповой, на уроке по развитию навыков говорения визуальная опора помогает построить высказывание, лучше запомнить, понять и усвоить материал, стимулирует к спонтанному говорению: «Визуальная опора для развития навыков говорения повышает эффективность обучения и мотивацию, информирует, снимает трудности понимания, развивает творческое воображение, ярко иллюстрирует реалии, индивидуализирует обучение (говорим о каждом и обо всех), побуждает к спонтанному говорению, будит мысль, заставляет раздумывать о различных ситуациях, позволяет вовлечь всех в разговор» [Антипова 2019: 43]. Для преподавателя такая визуальная опора (созданная им и/или учащимися) является средством обучения, обеспечивающим индивидуальную, парную и групповую работу обучающихся. Такая визуальная опора многофункциональна и ее можно использовать многократно в рамках изучения разных тем, а также для контроля.

Особое значение визуального представления информации, наличие визуальной опоры играет важную роль при обучении иностранным языкам. Обучение русскому языку как иностранному, особенно вне языковой среды, невозможно представить без ярких картин, фотографий, рисунков, коллажей, видеорядов, иллюстрирующих российские реалии и позволяющих говорить о них. Новейшей технологией при таком обучении можно считать коллаж. Что же такое коллаж?

Очевидно, что слово в первую очередь соотносится не с методикой преподавания языков, а с искусством. Коллаж в истории искусств занимает особое место. Как замечает А.Н. Турлюн, «история зарождения коллажа как технологии в изобразительном искусстве начинается с начала двадцатого столетия, хотя принципы создания коллажа были известны гораздо раньше, например: лоскутное шитье, оформление фотоальбомов, составление гербария. Коллажный принцип базируется на особом понимании произведения искусства, представляющего собой побуждающий к «ассоциациям визуальный материал из любого источника независимо от того обладает он или не обладает статусом искусства» [Турлюн 2011: 13]. Сам принцип коллажа – возможность сочетания «всего со всем» – метафоричен. Именно поэтому этот способ самовыражения используется в арт-терапии. Коллаж стремится к бесконечности: он не претендует на роль законченного произведения, сводя творчество к процессу установления связей между изображаемым и переходом восприятия зрителя на уровень обобщения. Множество изображений-знаков объединяются одним – единой точкой зрения художника или зрителя. Коллажная техника повлияла на формирование целого ряда новых видов художественного творчества: фотомонтаж, ассамбляж, инсталляция [Турлюн 2011: 13]. Из искусства коллаж был заимствован и в область методики преподавания, в сферу образования и во множество других сфер. При этом следует отметить, что в каждой сфере коллаж имеет свои специфические смысловые нагрузки. Так, например, в искусстве коллаж понимается как конструирование, может иметь бесконечное число вариаций, выполняя при этом главным образом эстетическую и образную функции. Коллаж в теории литературы ученые называют построением нового текста путем комбинирования цитат [Семенюченко, Рыжкина 2016: 25]. Соответственно, функция коллажа в данном случае – текстообразующая, экспрессивная, синтетическая. В психологии использование коллажа выполняет суггестивную, когнитивную, эмоциональную функции и т. д. В методике коллаж – сравнительно молодое явление. Ученые замечают, что в методике преподавания коллаж используется уже около 40 лет, но и сегодня многие проблемы не разработаны [Семенюченко, Рыжкина 2016: 28]. С точки зрения одного из основоположников организации изучения иностранного языка при помощи коллажа немецкого ученого Б.-Д. Мюллера, коллаж возникает в процессе переработки страноведческого содержания понятия и является способом организации деятельности по овладению страноведческой информацией и результатом данной деятельности.

В отечественной методике к проблеме использования коллажа специалисты обратились в 1990-х годах (работы Н.Д. Гальсковой, Н.П. Грачевой, В.С. Красильниковой, М.А. Нефедовой, З.Н. Никитенко, Н.А. Суховой, М.А. Чайниковой). В теоретическом плане они во многом основывались на взглядах Б.-Д. Мюллера, хотя их практическая (технологическая) ценность состояла в том, что данными учеными-методистами предлагались собственные подходы к использованию коллажа на уроках иностранного языка.

Изучение теоретической литературы по теме исследования позволило выявить как общие для наглядности функции коллажа, так и специфические. Опираясь на труд Н.Б. Антиповой [Антипова 2019: 57], определим общие значимые для наглядности при изучении иностранного языка функции коллажа:

- повышение мотивации студентов в силу новизны ситуации;
- помощь в создании проблемных ситуаций;
- участие в постановке речемыслительной задачи;
- помощь в развитии способности комбинирования;
- участие в развитии эвристичности;
- повышение уровня общего развития учащегося;
- формирование пассивного словаря, который с помощью специальных упражнений в дальнейшем переводится в активный;
- обогащение речи учащихся: использование рядов синонимов, антонимов, родственных слов; увеличение объема предложения за счет использования более сложных речевых конструкций, однородных членов; употребление сложных предложений, вводных слов, причастий и деепричастных оборотов, восклицательных и вопросительных предложений;
- восполнение отсутствия естественной иноязычной среды на всех этапах обучения.

Однако коллаж имеет специфические особенности, он может и должен применяться как особое полифункциональное методическое средство управления овладением иноязычной культурой. Аргументируя данный факт, ученые говорят о его репрезентирующей, ретранслирующей, регулятивной и эстетической функциях [Антипова 2019: 57]. Коллаж способен адекватно, неискаженно представить ментальное пространство народа, его типичные черты, доминантные ценности, а также познакомить с историей, политикой, социальными отношениями, литературой и другими сферами, с образом жизни и бытом, то есть он репрезентирует чужую культуру. Коллаж, по словам ученых, может передавать информацию об иноязычной культуре, закодированную в вербальных и невербальных языках, то есть он еще выполняет и ретранслирующую функцию [Антипова 2019: 57]. Регулятивная функция заключается во включении изучающего иностранный язык в деятельность по декодированию информации об иной культуре, тем самым создавая условия для диалога, для разрушения стереотипов, снятия предупреждений и барьеров, для обеспечения понимания чужого через личное. Так как коллаж имеет непосредственное отношение к искусству, то следует отметить и его эстетическую функцию, так как коллаж создает различные по силе воздействия образные смыслы, воздействует на поведение изучающего язык посредством апелляции к эмоциональной сфере психики и через нее и к сознанию.

Коллаж может создаваться на бумажном носителе. Учащимся, студентам нравится процесс изучения иной культуры в виде использования старых журналов, газет, фотографий, открыток и так далее и оформления их в единое целое в соответствии с поставленной целью. Весьма популярны и коллажи, созданные при помощи интернет-ресурсов, цифровых технологий. Ресурсы сети являются важным инструментом в создании коллажа и обладают дидактической ценностью, так как «они доступны для всех пользователей; открыты на уровне чтения и интерактивного общения; делают возможным повседневное взаимодействие (электронные письма, онлайн-форумы, различные тематические чаты); открывают перед преподавателями иностранных языков всю палитру свободы творчества» [Болдова 2011: 269].

Итак, главная цель овладения иноязычной культурой и языком как ее частью – формирование субъекта диалога культур. Исследования ученых доказывают, что при этом важно обращать внимание не только на качественные тексты, но и качественную визуализацию информации. Таким средством является коллаж, который кроме общих для наглядности функций выполняет при изучении иностранного языка еще и ретранслирующую, репрезентирующую, эстетическую, регулирующую функции.

Литература

Антипова Н.Б. Развитие навыков говорения с использованием визуальных опор на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в полилингвальной аудитории: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2019. – 170 с.

Басырова А.Е. Визуализация, наглядность, инфографика: проблема соотношения понятий // Визуальная коммуникация в социокультурной динамике: сб. статей II Междунар. науч. конференции. – Казань. – 2016. – С.416–418.

Болдова Т.А. Создание условий «диалога культур» через инновационные подходы к обучению иностранным языкам // Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С.268–270.

Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. – М.: Русский язык, 1979. – 208 с.

Малецкая Н.С. Дидактические условия выбора словесных, наглядных и практических методов обучения и их сочетания в структуре уроков разных типов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 19 с.

Семенюченко Н.В., Рыжкина Н.Б. Коллаж как средство обучения иностранному языку: Методические рекомендации. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 240 с.

Сысолятина А.А. Лингвокогнитивный подход к обучению синтаксису сложноподчиненного предложения (5–9 классы общеобразовательной школы): дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2012. – 229 с.

Туканова Л.Е. Реализация принципа наглядности в современном педагогическом образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 24 с.

Турлюн Л.Н. Коллаж в компьютерном рисунке // Мир науки, культуры и образования. – 2011. – №2. – С.13–15.

И.В. Иванилова
М.А. Иванова
Н.А. ИONOва

*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
(национальный исследовательский университет) (Россия)*

Использование технологий дополнительной реальности в преподавании русского языка как иностранного

*учебная практика, интенсификация формирования знаний студента, механизмы оперирования
образами предметов, информационные технологии, освоение русского языка как иностранного,
технологии дополненной реальности*

Целью работы является выявление основных условий интенсификации формирования знаний студента в процессе обучения русскому языку как иностранному. Работа посвящена возможностям использования современных информационных технологий при подготовке иностранных специалистов в условиях ограниченности ресурсов на освоение русского языка.

Данная работа посвящена возможностям использования информационных технологий при подготовке иностранных специалистов в условиях ограниченности временных ресурсов на освоение русского языка как иностранного. Будем исходить из того, что с учетом основных направлений в подготовке специалистов в конкретном образовательном учреждении стратегии освоения языка должны соответствовать общим требованиям к деятельности образовательного учреждения характеризуемым:

- качеством программ учебных курсов, обеспечивающих уровень образования, согласно образовательным стандартам;
- конкурентоспособностью выпускаемых специалистов, согласно их квалификации, требуемой работодателями.

В качестве результата образования будем рассматривать знания специалистов. Примем, что воспринятые на учебном занятии сведения являются информационными ресурсами. После их структурирования каждым студентом согласно пониманию их важности, эти ресурсы станут знаниями. Индивидуальность такой структуризации во многом определяет различия в знаниях, получаемых от одного и того же занятия.

Анализ конкурентоспособности выпускников образовательного учреждения позволит принимать решения по развитию и совершенствованию тех их атрибутов, которые определяют выбор работодателя в сравнении с выпускниками аналогичных организаций. В качестве работодателя предлагается понимать организацию, направившую студента для похождения профессиональной подготовки.

Будем полагать, что любое дополнение к учебной программе, прежде чем использоваться в виде образовательной технологии, должно быть адаптировано к внутренним структурам психики студентов. Требуется учитывать менталитет студентов из различных стран, особенности их социальной деятельности [Секерин, Горохова 2012], а также жизненный опыт. Построение таких механизмов будем базировать на теории П.Я. Гальперина, раскрывающей этапы интериоризации внешних психологических действий и условий, т. е. этапы перевода таких внешних действий во внутренние [Гальперин 1976].

В работе [Тищенко 2019] отмечалось, что нынешнее поколение молодых людей особенно подвержено влиянию новых условий, что естественно сказывается на восприятии действительности. В результате взаимодействия «человек-информационная среда» появляется новый тип мышления. Это явление получило название клипового мышления (клиповое сознание, клиповая культура, в переводе с англ. «clip» – «отсечение; вырезка (из газеты); отрывок (из фильма), нарезка»). Обладатель клипового мышления воспринимает мир как разрозненные события и факты, мозаичные картинки, которые не подвергаются критическому анализу и не соединяются в единое целое. Основным, негативным для интеллектуального развития, свойством нелинейного клипового сознания исследователи называют неспособность последовательного восприятия текстов, неумение выстраивать

единство дискурса, структурировать и анализировать. Таким образом, вместо воспитания культуры чувств и воображения при восприятии дискурса во всем его многообразии, обладатель клипового мышления ограничивается потреблением образов.

В работе [Маслова 2017] обсуждалась проблема свертки информации в виде образов. Это представление позволяет сжатыми средствами дать учебный материал в форме удобной для восприятия, не нарушая психологические особенности каждого из студентов. Образы видео и аудио ряда человек воспринимает эмоционально, т. е. включая подсознание, поэтому они являются инструментом естественного преподнесения учебного материала, который легче и глубже воспринимается.

Целью данной работы является выявление основных условий, определяющих вектор формирования знаний студента. Ставится задача изучения механизмов оперирования образами предметов, которые в данный момент отсутствуют в поле зрения. Такие механизмы позволяют студенту говорить про себя и думать, не мешая окружающим, свободно «в уме» перемещаться в прошлое и в будущее, во времени и в пространстве.

Технология дополненной реальности (AR, англ. *Augmented reality*) является существенным прорывом в способе подачи и восприятия образовательного материала. Методологической основой AR является развитие виртуальной реальности (VR, англ. *Virtual reality*), т. е. цифровой имитируемой среды.

Современная AR, представляет собой совмещение информации о реальном и виртуальном мире, «вмонтированное» в единое поле восприятия. В терминах данного рассмотрения можно отметить, что с помощью одновременного воздействия на все рецепторы человека AR не только предлагает расширенный объем информации, но и увеличивает пропускную способность информационных каналов студента, интенсифицируя процесс формирования знаний.

В качестве характеристик AR-системы выделим: расположение объектов реального и виртуального мира в трехмерном пространстве с демонстрацией их взаимодействия в реальном масштабе времени. Виртуальные образы, которые студенты могут увидеть непосредственно в аудитории, делают учебный материал наглядным, ярким и запоминающимся [Иванько 2018].

Программное обеспечение AR строится на основе координат пользователя или маркера, т. е. объекта в пространстве, который считывается специальным блоком программ для отрисовки на его месте виртуального объекта. Часто в качестве маркера используется простая одноцветная картинка.

Первый опыт применения цифровых технологий в образовании был проведен компанией «*Rand Corporation*». В 1955 году с помощью формирования VR она провела обучение офицеров службы тыла американских ВВС из управления снабжением военно-воздушных баз США [Технологии]. В 1975 году в СССР, были проведены первые конференции «Деловые игры и их программное обеспечение». Было показано, что визуальная и моторная координация игроков лучше, чем у не игроков. Это определило формирование большого потока обучающихся компьютерных игр [Электронный]. В 2010 году журнал «*Time*» внёс дополненную реальность в список технологических тенденций будущего. Однако в России на государственном уровне создание игр для образования пока не поддерживается [AR-жизнь], и пользователями игровых технологий в подготовке специалистов остаются только частные крупные компании. Сегодня дополненная реальность является эффективным инструментом в подготовке специалистов, где эксплуатация реальных устройств связана с повышенным риском или с затратами, например, пилот самолёта, машинист, диспетчер, водитель, горноспасатель [Куликова 2014].

Развитие возможностей применения AR предполагает необходимость учета специфики технологий образования [Серёгин 2006]. Например, наглядность 3D-графика дает возможность воспроизвести детализацию сложных процессов, даже невидимых для человеческого глаза, вплоть до распада ядра атома или химических реакций.

Итак, созданное с помощью технического и программного обеспечения смоделированная реальность формирует иллюзию взаимодействия пользователя с предметами и объектами искусственного мира. Полное погружение в виртуальную реальность и взаимодействие с ее объектами достигается только при использовании специальных устройств [Технологии; Электронный].

Например, компания *Apple* уже разрабатывает устройства и программное обеспечение, максимизирующее возможности использования *AR*. Благодаря такому подходу уже сегодня *iPadOS*, *iOS 13* и *ARKit 3* могут использовать мощности *iPhone* и *iPad*, чтобы перенести элементы виртуального мира в реальный. *ARKit 3* позволяет разработчикам создавать *AR*-приложения, которыми можно пользоваться в коллективном чате. Результаты обсуждения характеристик объектов дополненной реальности можно сохранять и продолжать в виде почтовых сообщений.

С целью расширения возможностей приложений с дополненной реальностью разработаны камеры на *iPhone* и *iPad*, работающие в условиях низкой освещенности и снимающие видео с частотой 60 кадров/с. Благодаря системе оптической стабилизации виртуальные объекты естественно выглядят в реальной среде. Специально для поддержки дополненной реальности для *iPhone* создан мощный процессор *A13 Bionic* с несколькими высокопроизводительными ядрами. При обработке сигнала изображения этот процессор в реальном времени оценивает условия освещенности, что позволяет реалистично представлять виртуальные объекты.

Для создания ощущения, что объект находится в реальном мире, предусмотрена функция точного расчета его положения относительно используемого *iPhone* или *iPad*. Для этого системы *iOS* и *iPadOS* учитывают текущее положение этого устройства в пространстве, а также расстояние между камерами и датчиками движения разных *iPad* и *iPhone*.

Технологически, введение в учебный процесс дополненной реальности является несложным. Например, при наведении камер мобильных устройств на различные объекты на экране появляются соответствующие текстовые пояснения, фотографии, видеофайлы или комплекс текстовой информации и видео ряда. Обучающие приложения с дополненной реальностью предлагается строить по следующей схеме: использование специальных меток; чтение меток компьютером или мобильным устройством; воспроизведение на экране слоя с дополнительной информацией. В рамках использования *AR* (через мобильное устройство) необходимо выполнение следующих требований:

- Режим *AR* должен иметь возможность отключения, с возможностью перевода в обычный режим работы, где окружающее пространство заменяется на любой «пустой» фон или статичную *3D*-сцену, а контент позиционируется так, чтобы его удобнее можно было просматривать с устройства.

- Текст должен выводиться на подложке, обеспечивающей его контрастный и удобный для чтения вывод. Длинный текст должен иметь возможность прокрутки.

- Фотогалерея должна выводиться на подложке, обеспечивающей удобный для её просмотра вывод и иметь элементы перехода к следующему / предыдущему фото.

- Аудиозапись должна воспроизводиться через аудиосистему устройства и визуально должна отображаться панель управления воспроизведением с возможностью паузы/возобновления проигрывания аудио, а также перехода к произвольному месту записи.

- Видеозапись должна воспроизводиться со звуком (при его наличии) на подложке, обеспечивающей ее удобный для просмотра вывод и иметь панель управления воспроизведением с возможностью паузы/возобновления видео, а также перехода к произвольному месту записи.

- *3D*-сцена изначально подготавливается исполнителем для корректного отображения в режиме *AR* и может иметь свои индивидуальные органы управления в зависимости от сценария.

Требования к условиям просмотра *AR* во-многом сходны с условиями формирования *VR*, в том числе:

- Выводимый контент должен быть органично «обрамлен» задним фоном и другими объектами второго плана, чтобы естественно выглядеть в условиях 360-градусного обзора.
- Приложение для воспроизведения презентаций должно учитывать ориентацию как самого VR-шлема, так и дополнительных контроллеров, которые могут использоваться исполнителем.
- Весь контент, изначально являющийся двумерным, должен быть надлежащим образом визуализирован исполнителем, чтобы его удобно было просматривать в режиме 3D в виртуальном пространстве.
- Текст должен выводиться на подложке, обеспечивающей его контрастный и удобный для чтения вывод. Длинный текст должен иметь возможность прокрутки.
- Фотогалерея должна выводиться на подложке, обеспечивающей ее удобный для просмотра вывод и иметь элементы перехода к следующему/предыдущему фото.
- Аудиозапись должна воспроизводиться через аудиосистему устройства и визуально должна отображаться панель управления воспроизведением с возможностью паузы/возобновления проигрывания аудио, а также перехода к произвольному месту записи.
- Видеозапись должна воспроизводиться со звуком (при его наличии) на подложке, обеспечивающей ее удобный для просмотра вывод и иметь панель управления воспроизведением с возможностью паузы/возобновления видео, а также перехода к произвольному месту записи.
- 3D-сцена изначально подготавливается исполнителем для корректного отображения в режиме дополненной реальности и может иметь свои индивидуальные органы управления в зависимости от сценария.

В работе [Иванилова 2020] экспериментально показано, что соединение эмоциональной привлекательности, присущей игровым технологиям, и аудиовизуальных, вычислительных, познавательных и других возможностей современных информационных технологий, несет в себе большой дидактический потенциал, который может и должен быть реализован в учебной практике.

Следует отметить, что познавательные процессы, от восприятия до мышления включительно, по своей жизненной функции являются деятельностью, ориентирующей человека в принятии решений на основе символов и образов. Будем понимать, что символ – это обобщенная форма представления информации об объекте, позволяющая отнести такой объект к классу, с целью достижения источником информации желаемой цели. Образ в данном случае рассматривается как форма представления информации об объекте с помощью множества характеристик, упорядоченного одним или несколькими участниками образовательного процесса согласно цели передачи данного сообщения.

При этом основным моментом выступает формирование того, что называется символически-семиотической функцией психики. Той функции, благодаря которой человек может воспринимать окружающий его мир в процессе восприятия образной информации. Структура общения между преподавателем и студентом, выраженная в знаках, «встраивается» и «переходит» внутрь психики студента в виде образов и символов. Кроме того, функция формирования символов несёт в себе управление знаниями, свернутыми отношения по типу субъект-субъект [Гальперин 1976].

В терминах психологии использование AR-технологий предполагает необходимость учитывать в механизмах реализации образовательных технологий наиболее важные факторы: составление полного набора условий, обеспечивающих правильное восприятие новой информации; организацию поэтапного восприятия сначала на материальных или материализованных объектах с постепенным переводом его во внутренний план через промежуточные этапы «громкой социализированной речи» и «внешней речи про себя»; систематическую отработку на всех этапах желаемых свойств восприятия (разумности, обобщенности, сознательности и др.).

Путь «извне внутрь», сначала как процесс во внешней среде, доступный контролю со стороны преподавателя, а затем воспроизведение этого внешнего процесса через ряд

промежуточных форм (в идеальном плане, в уме или в речи, в восприятии) позволит установить структуру эффективного восприятия предлагаемой информации.

Современный мир трудно представить без электронных устройств, поэтому образовательные игры выполняют немаловажную роль в учебной программе. Теперь студенты получают информацию не только от преподавателя или от своих товарищей, но и от гаджетов. Соединение эмоциональной привлекательности, которая присуща игровым технологиям, и аудиовизуальных, вычислительных, познавательных и других возможностей вычислительной техники, несет в себе большой дидактический потенциал.

Если используется качественный контент, то с помощью AR/VR технологии происходит стирание грани между искусственно формируемым миром и реальностью. Этот инструмент вызывает максимум эмоций, а также позволяет взаимодействовать с изучаемым объектом. В условиях цифровой экономики такие технологии могут стать определяющими в формировании приоритетов важности изучаемого материала.

Литература

AR-жизнь: применение и перспективы дополненной реальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dtf.ru/gamedev/7800-ar-zhizn-primenenie-i-perspektivy-dopolnennoy-realnosti> (дата обращения: 24.07.2018).

Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 150 с.

Иванилова И.В., Юркевич Е.В., Крюкова Л.Н. Механизмы использования технологий дополнительной реальности в образовании // Современное педагогическое образование. – 2020. – №1. – С.84–89.

Иванько А.Ф., Иванько М.А., Бурцева М.Б. Дополненная и виртуальная реальность в образовании [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2018. – №37. – С.11–17. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/223/52655/> (дата обращения: 25.12.2019).

Куликова Н.Г. Современное образование: философия кризиса. – Кемерово: Практика, 2014. – 112 с.

Маслова Н.В., Юркевич Е.В. Голографические мыслеобразы: рождение, управление, трансформация. – М.: ООО «Традиция», 2017. – 224 с.

Секерин В.Д., Горохова А.Е. Совершенствование управления региональной системой профессионального образования как фактор устойчивого экономического роста // Экономика и социум: современные модели развития. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 3 / отв. ред. А.А.Конюховский. – М.: Издательский Дом «Наука», 2012. – С.244–251.

Серёгин Г.Н. Авиационные тренажёры – реальный путь к повышению безопасности полётов // Право и безопасность. – 2006. – № 3–4 (20–21).

Технологии виртуальной реальности в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://avblab.com/tehnologii-virtualnoj-realnosti-v-obrazovanii/> (дата обращения: 18.07.2018).

Тищенко Н.Г. Дидактические основы использования инфографики в преподавании русского языка как иностранного в техническом вузе // Педагогический журнал. – 2019. – Т.9. – №4А. – С.369–376.

Электронный научно-практический журнал «Современная техника и технологии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://technology.snauka.ru/2016/09/10429> (дата обращения: 18.07.2018).

Из опыта создания образовательной платформы Studerus Web

подготовительный факультет, образовательная платформа, цифровизация образования, РКИ

На современном этапе развития общества уже невозможно представить себе образовательную систему без достаточного уровня цифровизации. Пандемия 2020 г. ускорила, но отнюдь не запустила этот процесс. Подготовительный факультет для иностранных учащихся имеет уже достаточно успешный опыт в разработке онлайн-курсов, приложений и других цифровых образовательных продуктов. Очередным шагом на этом пути стала разработка цифровой образовательной платформы Studerus Web, адаптированной под нужды подготовительного факультета для иностранных учащихся.

События 2020 года изменили наши представления об образовании и поставили перед нами новые проблемы и задачи. Всем преподавателям пришлось в экстренном режиме находить новые способы передачи информации, эффективные инструменты обучения и коммуникации с учащимися. Стало совершенно очевидным, что классическая образовательная система безвозвратно ушла в прошлое и 2020 год должен рассматриваться нами как один из революционных моментов в истории педагогики [Крамаренко 2020], нам необходимо выработать новые принципы и технологии, на которых будет базироваться образование будущего.

Необходимость внесения инноваций в образовательный процесс на подготовительном факультете для иностранных учащихся Казанского федерального университета обусловлена не только внешними, но и внутренними причинами. Казанский (Приволжский) федеральный университет занимает одно из ведущих мест среди вузов Российской Федерации по количеству иностранных студентов, контингент иностранных учащихся увеличивается ежегодно, что ставит перед нами проблему эффективного обучения иностранцев при ограниченных ресурсах.

Одним из путей решения данной проблемы является создание электронной образовательной платформы для иностранных учащихся, позволяющей освободить время преподавателей, которое они тратят на проверку домашних заданий и контрольных работ, а также способной разгрузить инфраструктуру университета, так как часть аудиторных занятий может проводиться дистанционно.

Необходимость разработки собственной образовательной платформы обусловлена как большим спросом на программы довузовской подготовки в КФУ, так и наличием определённого опыта и собственного цифрового образовательного контента, который смог бы составить полноценную систему подготовки иностранца к поступлению в высшие учебные заведения Российской Федерации.

Особенно актуален вопрос обучения слушателей на начальном этапе подготовки, когда происходит процесс заложения основ для всего последующего процесса обучения. Исследователи не единодушны в своем мнении относительно самого эффективного способа обучения иностранцев русскому языку на начальном этапе обучения: некоторые исследователи отдают ведущую роль самостоятельной работе слушателей, другие – указывают на значимость дистанционных занятий с преподавателем в режиме реального времени [Понкратова, Тараканова 2020; Чжан Вэй, Веснина 2020; Визгина-Толлисс, Граева, Филатова 2021].

Нам наиболее близок подход Е.Н. Виноградовой и Л.П. Клобуковой, сформулированный ещё в «доковидную» эпоху, когда дистанционное образование было опцией, а не необходимостью [Виноградова, Клобукова 2018: 195]. Суть подхода заключается в том, что для эффективного обучения РКИ с нуля оптимальным является сочетание самостоятельной работы обучающихся и традиционной формы взаимодействия преподавателя и учащегося в режиме реального времени. При самостоятельной работе иностранцы, изучающие русский язык с нуля, сталкиваются с крайне низкой

эффективностью при значительных трудозатратах, тогда как именно при проведении полноценных занятий с преподавателем у студентов повышается мотивация, идёт активное развитие коммуникативных навыков и более эффективная постановка правильного произношения.

Подготовительный факультет для иностранных учащихся работает по собственным разработкам, в том числе и по учебно-методическому комплексу пособий «Привет!», «Как дела?» и «Удачи!». Каждое учебно-методическое пособие соответствует одному уровню владения русским языком – от элементарного до предвузовского. Это обеспечивает полноценную языковую подготовку слушателей подготовительного факультета для иностранных учащихся к поступлению на основные программы университета.

Образовательный контент цифровой платформы также базируется на данном учебно-методическом комплексе и сопровождает учебный процесс на подготовительном факультете для иностранных учащихся. Структура учебного курса соответствует структуре учебно-методического комплекса. Курс поделён на три части, соответствующие трём частям учебно-методического комплекса, внутри которых методическими единицами являются уроки. Каждый урок в свою очередь делится на темы, внутри которых есть блоки теории и блоки практических заданий. В блоке «Теория» приводятся обучающие видеоролики, грамматические таблицы и справочные материалы. После каждого теоретического блока предлагается выполнить несколько практических заданий. В большинство заданий заложена функция автоматической проверки, но также есть возможность проверки заданий преподавателем, что особенно актуально для заданий на продуктивные виды речевой деятельности.

На данный момент завершена разработка образовательной платформы по обучению русскому языку как иностранному и идёт процесс её внедрения в образовательный процесс на подготовительном факультете. Работа проводится силами сотрудников подготовительного факультета и Центра цифровых трансформаций Казанского (Приволжского) федерального университета.

Образовательная платформа Studerus Web обладает следующим набором функций:

1) Проведение занятий в виртуальных аудиториях на платформе Microsoft Teams, для чего проводится создание личных аккаунтов слушателей и студентов, преподавателей, также есть возможность объединения учащихся в группы и формирования расписания. Проведение занятий возможно в формате двусторонней аудио- и видеосвязи, также возможно проведение очных занятий в аудитории, тогда в расписании будет отображаться место и время проведения занятия. Заложена возможность отправки сообщений, файлов, демонстрации экрана.

2) Возможность загрузки видео- и аудиофайлов, презентаций как преподавателями, так и учащимися.

3) Учащимся предлагаются разнообразные интерактивные упражнения: тесты, задания на соответствия, задания на подстановку (окончания и слова), задания с открытым ответом (проверка преподавателями), задания на сортировку, подстановка в таблицы. Во всех заданиях есть возможность загрузки видео- и аудиофайлов, фотографий, таблиц.

4) У преподавателей есть возможность назначения заданий с ограничением времени, назначения домашних заданий.

5) Преподавателем задается прохождение контрольного тестирования после каждого урока.

6) Есть возможность отслеживания прогресса учащихся как преподавателями, так и самими учащимися, ведётся сбор статистики по урокам, учащимся и группам.

Администратор платформы вводит в систему участников академических групп, прикрепляет к ним преподавателей и расписание. Внутри личного кабинета учащегося появляется расписание с ссылками на проводимые в Microsoft Teams занятия или с адресом и временем проведения очных занятий. Учащиеся имеют доступ ко всем учебным материалам курсов, кроме контрольного тестирования, что позволяет им готовиться к следующим

занятиям или повторять пройденный материал в удобное время. Исключением являются контрольные тесты, доступ к которым ограничен по времени и задаётся преподавателем.

В личном кабинете преподавателя также имеется вкладка «Расписание», преподаватель может назначать домашнее задание учащимся, также отображаются задания, требующие проверки преподавателем. Преподаватель может отслеживать выполнение заданий учащимися и их общий прогресс по курсу.

Образовательная платформа внедрена в образовательный процесс на подготовительном факультете для иностранных учащихся Казанского федерального университета, но имеет широкие возможности для использования всеми иностранцами, желающими изучать русский язык и познакомиться с русской культурой.

Литература

Визгина-Толлисс Е.В., Граева Д.Г., Филатова И.В. Реализация принципов построения учебника по рки для работы онлайн [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – 2021. – № 3. – С.58–67. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal> (дата обращения: 14.10.2021).

Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2018. – Т. 15, № 2. – С.195–209.

Крамаренко Н.С. Человеческий фактор в новой экосистеме цифрового образования [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета: электронный журнал. – 2020. – № 3. – Режим доступа: www.evestnik-mgou.ru (дата обращения: 14.10.2021).

Понкратова Е.М., Тараканова, Д.А. Русский язык на начальном этапе обучения иностранных граждан в электронном образовательном пространстве: теория и практика создания массового онлайн-курса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, Вып. 6. – С.327–332.

Чжан Вэй, Веснина Л.Е. Организация занятий по чтению для иностранных студентов в условиях дистанционного обучения // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 2. – С.228–235.

А.А. Кайбияйнен

Казанский национальный исследовательский технологический университет (Россия)

С.Е. Матвеева

Казанский государственный аграрный университет (Россия)

Инновационные технологии в подготовке иностранных студентов инженерного профиля

технология деятельностного метода обучения, дидактическая система, иностранный язык в профессиональной коммуникации

В статье обобщен опыт обучения иностранных студентов на подготовительном факультете инженерного университета с использованием технологии деятельностного метода обучения как специальной дидактической системы. Для активизации процесса обучения будущих студентов инженерных направлений, а также вводным профильным курсам образовательных программ бакалавриата преподавателями подготовительного факультета активно используются деятельностные методы обучения, позволяющие развивать познавательную мотивацию иностранных студентов, их творческие способности, различные типы мышления, исследовательские навыки и социальный интеллект.

Одной из ведущих тенденций высшего образования во всем мире является его интернационализация, интенсификация процессов миграции студентов для обучения в университеты разных стран с целью получения образования, соответствующего индивидуальным потребностям и современному рынку труда.

Ситуация 2020 – 2021 годов с распространением пандемии коронавируса значительно снизила возможности академической мобильности и подтвердила необходимость ускоренного перехода к использованию электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при активном применении инновационных методов и совершенствовании традиционных педагогических методов.

С другой стороны, инженерные университеты во всем мире сегодня стараются заинтересовать будущих студентов, привлечь их к выбору технических специальностей, инженерных профессий в дальнейшем. В связи с этим чрезвычайно актуальными являются новые неформальные методы и приемы развития у молодежи интереса к инженерным профессиям и направлениям обучения [Kaubiaynen, Matveeva, Pavlova 2021: 727–728].

Актуальность исследования определяется названными причинами и необходимостью совершенствования профессиональной подготовки иностранных студентов в российских вузах инженерного профиля.

Обучение иностранных студентов, процесс освоения ими нового для них языка и профильных курсов представляет значительные сложности и проблемы. Они сопряжены с тем, что в основном все учащиеся не подготовлены к обучению и получению высшего образования в иноязычной среде. В этой связи этап предвузовского образования является базовым, поскольку большинство студентов, как правило, не владеют языком, на котором происходит процесс обучения.

Для их решения в отечественных университетах созданы подготовительные факультеты и кафедры для обучения иностранных студентов русскому языку в профессиональной коммуникации, а также введения их в базовые предметные области будущей специальности для дальнейшего полноценного обучения в университете.

Основными задачами таких специализированных подразделений университетов являются развитие личности иностранного студента; его адаптация к иноязычной материальной и социокультурной среде; обеспечение качественной подготовки по общенаучным и общепрофессиональным дисциплинам; овладение русским языком в качестве языка обучения, межкультурного и этнического взаимодействия.

«Обучение на этапе предвузовской подготовки отличается специфическими особенностями, которые включают предельно краткие и жесткие временные параметры, отсутствие знания языка обучения, разноуровневую или недостаточную подготовку по

общетеоретическим дисциплинам, различия в социокультурных средах, в этнопсихологических характеристиках студентов, – отмечает С.Б. Калашникова. – Все это требует пристального внимания к данному этапу обучения в качестве самостоятельного, в определенной мере завершенного, но реализующего цели одной из ступеней непрерывного высшего образования (...) в условиях иноязычной социокультурной среды» [Калашникова 2004: 3].

Обучение иностранных студентов происходит в условиях их адаптации к новым ситуациям, в иной стране обитания, в незнакомой социальной и лингвистической среде. В процессе преодоления этих сложностей и проблем особо актуальным становится использование особых дидактических систем, методов и приемов.

Среди разнообразия современных дидактических методов можно назвать особую педагогическую технологию деятельностного метода обучения, которая позволяет формировать не только предметные результаты освоения образовательной программы, но и развивать у молодых людей – будущих студентов университета – деятельностные способности и качества личности, обеспечивающие их успешность в будущем.

Подготовку иностранных студентов к учебе в вузах России, как правило, осуществляют образовательные структуры, созданные на базе подготовительных факультетов для иностранных граждан, первые из которых были открыты в конце 50-х – начале 60-х годов XX века.

За более полувека обучение иностранных студентов как важнейший аспект международной деятельности вуза приобрел еще большую значимость. Произошли коренные социально-политические изменения во всем мире, что отразилось на контингенте иностранных студентов и условиях их обучения.

Вместе с тем, глобальная цель обучения иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки (ЭПП) – подготовка к учебе в российских вузах совместно с российскими студентами на русском языке как иностранном – не только не утратила своего значения, но и получила дальнейшее развитие [Кутузова 2005: 292–293].

Предвузовская подготовка в университетах осуществляется в соответствии с отраслевым стандартом «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений довузовского обучения иностранных граждан», утвержденным приказом Министерства образования Российской Федерации №866 от 08.05.1997, который определяет профильность, сроки, содержание и уровень подготовки иностранных граждан для поступления в вузы Российской Федерации.

Цель этапа предвузовской подготовки сформулирована как «способность учащегося продолжать обучение на русском языке в вузах Российской Федерации». В этом документе подчеркивается, что выпускник этапа предвузовской подготовки должен владеть русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах общения.

На подготовительные отделения университетов принимаются иностранные граждане, имеющие законченное полное среднее образование и получившие визу для учебы в России. В программе обучения профильным предметом является русский язык. Университет устанавливает профили обучения: технический, гуманитарный, медицинский и др.

В зависимости от профиля (в инженерных вузах это, соответственно, естественно-научный и технический) слушателями также изучаются математика, химия, физика, биология, инженерная графика, а также история, страноведение, инженерная графика и другие дисциплины.

На подготовительном отделении у иностранного студента должен быть сформирован такой уровень коммуникативной компетентности, который позволит продолжать успешное обучение в вузе. Известно, что коммуникативная компетентность включает в себя языковую, речевую и лингвокультурологическую компетентности.

Учитывая задачи обучения иностранных студентов на ЭПП, в содержание коммуникативной компетентности мы включаем также предметно-речевую (или, по

терминологии А.И. Сурыгина, общенаучную) компетентность, под которой мы, вслед за ним, понимаем «способность использовать базисные понятия и методы общенаучных дисциплин в учебно-познавательной деятельности на неродном языке» [Сурыгин 2000: 67].

При этом учитывается важнейший принцип теории обучения на неродном языке, а именно принцип профессиональной направленности, который предполагает обучение общеобразовательным дисциплинам в соответствии с профилем выбранной студентом специальности.

Цель исследования заключается в изучении и анализе опыта подготовки иностранных студентов на подготовительном факультете инженерного университета с использованием технологии деятельностного метода обучения как особой дидактической системы.

Объектом исследования стали иностранные слушатели, поступающие после окончания подготовительного факультета в университет на специальности инженерного профиля.

При реализации данного проекта перед преподавателями стояли конкретные задачи повышения готовности иностранных слушателей к освоению образовательных программ бакалавриата инженерного профиля, их легкой адаптации к процессу обучения в университете.

Мы предположили, что деятельностные технологии могут успешно применяться не только на подготовительном факультете, но и в подготовке инженеров непосредственно на кафедрах и факультетах университета. Гипотезу подтверждает накопленный преподавателями опыт.

Основные задачи проекта – это не только подготовка иностранных студентов подготовительного отделения к учебе в университете, но и формирование у них «предынженерных» компетенций и навыков, что особенно актуально в условиях цифровизации и Индустрии 4.0.

Другая важная задача проекта – популяризация инженерных профессий в целом, привитие интереса к инженерной деятельности. Как отмечают исследователи и подтверждает наш практический опыт, обучение иностранных слушателей инженерных специальностей на предвузовском этапе является профориентированным процессом, направленным на формирование готовности к изучению технических дисциплин на дальнейших этапах обучения, а само это понятие характеризуется вариационными характеристиками развитости профессионального общения на неродном языке с использованием лингвистических средств естественнонаучных дисциплин и рассматривается в виде интегративной цели обучения на предвузовском этапе.

При этом структура «готовности» к изучению технических дисциплин как психолого-педагогического феномена и социального явления образуется взаимосвязью социально-адаптационного, ориентационно-лингвистического и профессионально-предметного компонентов, причем данные компоненты варьируются по критерию продолжительности учебного процесса на предвузовском этапе [Курышева 2004].

С другой стороны, сам данный дидактический метод способен положительно влиять на совершенствование обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете университета, поэтому задачей нашего проекта стало внедрение некоторых приемов технологии деятельностного метода в учебный процесс университета.

Суть технологии деятельностного метода (ТДМ), являющегося творческим продолжением идей немецкого педагога-демократа Адольфа Дистервега и развиваемого отечественными учеными и педагогами-практиками (в первую очередь Л.Г. Петерсон), состоит в том, что обучающийся становится субъектом деятельности и получает знания не в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности [Петерсон 2007]. В основе ТДМ лежит метод рефлексивной самоорганизации (общая теория деятельности Г.П. Щедровицкого, О.С. Анисимова и др.), и вместе с тем она включает в себя все этапы глубокого и прочного усвоения знаний (П.Я. Гальперин). При этом обучающийся сам учится самоопределяться, включаться в учебную деятельность, решать возникающие затруднения, делать самостоятельные открытия, анализировать и

оценивать свою деятельность. Это развивает истинный источник мотивации, который находится внутри обучающегося как субъекта деятельности.

Дидактическая система ТДМ, используемая на этапе довузовского обучения, в системе общего и среднего профессионального образования, позволяет использовать приемы, развивающие творческую активность обучающегося, и на подготовительном факультете. С этой целью методы объяснения заменяются деятельностным методом обучения, основанным на методе рефлексивной самоорганизации, а традиционная технология объяснительно-иллюстративного метода обучения – технологией деятельностного метода. Он предполагает поиск мотивации к учебной деятельности (самоопределение); выполнение пробных заданий с актуализацией и фиксированием индивидуальных затруднений; выявление конкретных мест и причин таких затруднений; нахождение проекта выхода из затруднений, реализация проекта по выходу из затруднений; закрепление результата с проговариванием во внешней речи, самостоятельная работа с проверкой по шаблону; включение в систему знаний и повторение; саморефлексия итогов учебной деятельности.

Как показали исследования и практический опыт, ТДМ формирует и развивает у студентов необходимые компоненты развития личности и готовности к освоению программ высшего образования: креативность (творческие способности); критическое, дивергентное и продуктивное мышление; исследовательские навыки; социальный интеллект и пр. При реализации данного проекта перед преподавателями стояли конкретные задачи повышения готовности иностранных студентов к освоению образовательных программ бакалавриата инженерного профиля, их легкой адаптации к процессу обучения в университете.

Для активизации процесса обучения языку как иностранному, а также вводным профильным предметам естественно-научного профиля (для последующего освоения программ бакалавриата и магистратуры) преподаватели подготовительного факультета университета начали активно использовать ТДМ.

Преподаватели изучили теоретические предпосылки и результаты применения такого метода у педагогов-авторов метода, коллег из других колледжей и университетов и пришли к выводу об эффективности этой технологии.

В ходе реализации проекта на подготовительном факультете и кафедре русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации (РКИ) Казанского национального исследовательского технологического университета был обобщен практический опыт преподавателей по реализации дидактической системы ТДМ.

Проект, связанный с интенсивным использованием в процессе обучения деятельностных методов и технологий, осуществлялся на подготовительном факультете и кафедре РКИ КНИТУ в течение двух лет с 2019 по 2021 годы.

Созданная рабочая группа разработала целевую программу «Адаптация иностранных студентов». Ее целью стало не только формирование предметных результатов освоения образовательной программы, но и развитие у будущих студентов университета деятельностных способностей и качеств личности, обеспечивающих их успешность в будущем.

Программой был поставлен ряд конкретных задач:

- 1) информационное сопровождение образовательного процесса;
- 2) языковая адаптация иностранных обучающихся;
- 3) организация культурно-досуговой деятельности.

1. *Информационное сопровождение проекта.*

- Информационный стенд, посвященный праздникам в России.
- Подготовка студенческой газеты.
- Соборания с представителями министерства внутренних дел о миграционном законодательстве.
- Соборания с представителями землячеств о проблемах поведения в стране пребывания.
- Соборания совместно со студенческим советом общежитий по соблюдению правил внутреннего распорядка в общежитиях вуза.

2. Языковая адаптация иностранных обучающихся.

- Волонтерские декады изучения русского языка.
- Всероссийская олимпиада среди иностранных студентов «Русский язык: старт в профессию».

- Конкурсные сочинения на различные темы, конкурсы поэзии.

3. Культурно-досуговая деятельность.

- Экскурсионно-образовательная программа;
- Создание условий для участия студентов в культурной жизни университета;
- Проведение «Дня знакомства», «Дня иностранного студента».
- Проведение национальных праздников и др.

Были определены 3 этапа реализации проекта.

I этап – анализ проблем адаптации иностранных обучающихся, запуск механизмов адаптации дидактической системы ТДМ, разработка подпрограммы «Продвижение русского языка и образование на русском языке» (2019 г.).

II этап – практический: разработка содержания деятельности по адаптации иностранных обучающихся (2019–2020 гг.).

III этап – активное применение метода (2020–2021 гг.).

IV этап – выводы, анализ трудностей (2021 г.).

На первом этапе был изучен опыт использования технологии деятельностного метода в других учебных заведениях; преподаватели начали применять метод в отдельных группах и в применении к отдельным студентам.

На втором этапе были установлены экспериментальные группы, в которых было целесообразно внедрить метод. Были скорректированы учебные планы, методические документы, подготовлены методические пособия.

На третьем этапе факультет и кафедра интенсивно включились в реализацию метода. На четвертом этапе были проанализированы проблемы и сделаны выводы.

В связи со сложной ситуацией с заездом иностранных студентов в 2020 году на факультете было принято решение перевести более половины контингента студентов, не сумевших приехать в страну, на дистанционное обучение. Соответственно были выделены две группы студентов – очные и дистанционные (обучение в Microsoft Teams).

Анализ фактологической информации о преобразовании языковой подготовки иностранных студентов технического профиля, выявление проблемного поля, а также наиболее острых проблем и тенденций, активное использование технологии деятельностного метода обучения – позволили сформулировать и устранить барьеры, препятствующие комфортному пребыванию иностранных студентов, и совершенствовать их подготовку к освоению образовательных программ бакалавриата инженерного профиля в дальнейшем.

Нами было проведено также исследование трудностей в процессе обучения на первом году обучения в вузе (см. табл. 1):

Таблица 1

Трудности, испытываемые студентами-иностранцами (в % от числа опрошенных)

Трудности студентов	%
1. Выполнение самостоятельной работы	66,4
2. Конспектирование первоисточников	46,7
3. Неумение одновременно записывать и слушать лекцию	30,7
4. Большой объем и сложное содержание материала	26,3
5. Новые формы контроля	24,8
6. Организация свободного времени	18,7
7. Отсутствие (недостаток) контактов с преподавателями	12,4
8. Отсутствие дружеского общения	15,3
9. Разлука со школьными товарищами	12,4
10. Проживание вне дома	12,4

Причины трудностей обучения первокурсников в инженерном вузе, по мнению опрошенных первокурсников, представлены в таблице № 2.

Таблица 2

Причины трудностей обучения иностранцев в вузе

Причины трудностей	% от числа отвечающих
Изменение форм и методов обучения	28,69
Недостаток знаний по физике и математике для обучения в вузе	26,13
Более сложный и абстрактный теоретический материал по высшей математике	4,69
Много новых понятий, теорем, определений по всем учебным предметам	3,56
Недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы	29,05
Недостаточная сформированность навыков самоконтроля, оценки и самооценки результатов своей учебной деятельности	22,48
Быстрый темп чтения лекций	4,03
Большой объем заданий по каждой учебной дисциплине	8,39
Слабый контроль за учебной деятельностью со стороны преподавателей	16,15
Необходимость перестройки сложившихся привычек	17,98
Отсутствие усидчивости, слабая воля	18,97
Отсутствие интереса к учебе	19,6
Слишком большая опека учителей в школе	3,89
Резкий переход к самостоятельной взрослой жизни	8,63
Нет причин	1,79

Большой процент опрошенных преподавателей считает, что у студентов-иностранцев плохо развиты основные мыслительные операции: анализ и синтез (38,23%), классификация (40,71%), систематизация и обобщение (45,18%), абстрагирование (37,99%), конкретизация (18,71%).

Многие иностранцы не умеют планировать свою учебную деятельность. Во время учебы в школе это умели лишь 35,16%, из них продолжают планировать свою учебную работу в вузе 28,13%. В то же время большинство опрошенных считает, что планирование самостоятельной учебной работы способствует повышению успешности учебы в вузе (57,13%).

Разрешению всех этих противоречий призвано служить налаженное взаимодействие между предвузовской подготовкой и университетом. В результате должны быть реализованы следующие функции, заблаговременно готовящие иностранного слушателя к студенческому труду:

1) учебно-познавательная (овладение вузовскими формами и методами обучения, углубленное изучение предметов профессионального выбора и др.);

2) самообразования (чтение профессионально направленной литературы, выяснение актуальных вопросов на семинарах, конференциях, в ходе научно-исследовательской работы);

3) интеллектуальная (овладение умениями анализировать, выделять главное, обобщать и систематизировать при подготовке докладов и сообщений и др.);

4) самопроверки, развитие способностей в различных видах профессиональной деятельности: отбирать содержание изучаемого материала и способы овладения ими, умение оценивать степень владения материалом и т. д.

Реализация проекта показала, что использование деятельностных технологий в обучении иностранных студентов на подготовительном факультете университета значительно повышает уровень их готовности к освоению программ высшего образования инженерного профиля в технических и технологических вузах. Анализ и объективная оценка психологической готовности студентов первого курса бакалавриата продемонстрировали

высокий уровень адаптации иностранных студентов к освоению основных образовательных программ инженерного профиля. У студентов были обнаружены внутренняя мотивация, включенность и вовлеченность в процесс обучения, к которому студенты проявляют значительный интерес. Студенты после окончания обучения на подготовительном факультете проявляют самостоятельность в освоении знаний, активность и заинтересованность в результатах обучения. За время реализации проекта деятельностные методы прочно вошли в практику подготовительного факультета.

Литература

Калашникова С.Б. Интенсификация предвузовской подготовки иностранных студентов на основе личностной ориентации обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2004. – 211 с.

Курышева Л.О. Формирование готовности иностранных студентов инженерных специальностей к обучению в российских вузах: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2004. – 127 с.

Кутузова Г.И. Проблемы подготовки иностранных студентов на занятиях по русскому языку к обучению в российских вузах // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №5 (12). – 2005.

Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...». – М.: Academia: АПК и ППРО, 2007. – 447 с.

Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А.И. Сурыгин; М-во образования Рос. Федерации. С.-Петербург. гос. техн. ун-т. Ин-т междунар. образоват. программ. – СПб.: Нестор, 2000.

Kaybiyaunen A.A., Matveeva S.E, Pavlova I.V. WorldSkills Competition as an Efficient Engineer Training Technology. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2021. Volume 1329.

Формирование фоновых знаний у иностранных студентов в процессе работы с музыкальными видеоматериалами на русском языке

РКИ, фоновые знания, видеоматериалы, Санкт-Петербург

Статья посвящена вопросу формирования фоновых знаний у иностранных студентов, изучающих русский язык. Авторы приводят описание интерактивного занятия – знакомства с культурной столицей на основе музыкального видеоклипа. Данный материал, являясь источником фоновой информации, способствует развитию мотивации и повышению культурной компетенции обучающихся.

На современном этапе межкультурных связей и коммуникаций между Россией и другими государствами все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с изучением и преподаванием русского языка как иностранного. С каждым годом количество иностранных студентов, приезжающих из Европы, Азии и США, увеличивается, что указывает на качество отечественной образовательной системы. Однако приезжим студентам нередко трудно адаптироваться. Это связано, в первую очередь, с языковым барьером, а также с особенностями менталитета, стереотипами, различием культур, традиций, истории, реалий и пр.

Именно поэтому изучение русского языка как иностранного (далее – РКИ) включает в себя не только изучение грамматики, лексики, орфографии и фонетики, но и других аспектов, которые больше относятся к быту, культуре, истории и в целом жизни россиян.

Все, что не относится непосредственно к изучаемому языку, имеет обобщенное название «фоновые знания». Под этим понятием подразумевается целый комплекс культурных, религиозных, исторических элементов нации, которые способствуют лучшему пониманию языка и особенностей его функционирования. Иными словами, для качественного освоения русского языка как иностранного необходимо знать общие основы, обладать определенными понятиями и располагать фактами, связанными с жизнью русских людей. Это имеет прямое отношение к лингвострановедению, которое в последние годы приобретает большую популярность в контексте изучения иностранных языков.

Понятие «фоновая информация» определяет круг социокультурных сведений, характерных для конкретной нации или народности и освоенные массой их представителей, а также нашедших свое отражение в языке данной национальной общности [Володина 2011: 28].

Как правило, осуществляя процесс межкультурной коммуникации, как формы взаимодействия, участники данной практики сталкиваются с проблемой взаимной так называемой, чужеродности. В своих трудах И. Халеева отмечает, что под «чужеродностью» следует понимать традиции иного народа, его обычаи, повседневные практики и способы коммуникации, собственно, иной языковой код [Халеева 1999: 87].

Посредством межличностного общения представители разных народов изучают и формируют в своем сознании общие пласты соприкосновений, что, безусловно, расширяет не только кругозор, но и способствует осуществлению процесса коммуникации, как своеобразного социокультурного диалога. Очевидно, что расширение рамок межкультурного общения способствует формированию такого явления, как интеркультура.

Изучение фоновых знаний не представляется возможным без учебников по РКИ. Современные учебные пособия рассчитаны на разные уровни знаний языка. В них можно встретить множество текстов, заданий на формирование фоновых знаний. Это, в частности, культурно-исторические и топографические сведения о России. Образ города – эффективный источник формирования фоновых знаний.

Очень часто в учебных пособиях и ознакомительных текстах для студентов, изучающих иностранный язык, фигурирует образ Санкт-Петербурга – города, по праву

считающегося культурной столицей Российской Федерации. С этим городом связано множество исторических событий, культурных феноменов. Когда речь идет о Санкт-Петербурге, сразу возникает обширный ассоциативный ряд – архитектурные сооружения, скульптуры; широкие улицы и проспекты; размеренный, спокойный образ жизни петербуржцев. Именно поэтому Санкт-Петербург может стать фактором, формирующим фоновые знания.

Значительное место в процессе формирования фоновых знаний отводится такой опции, как опосредованные знания. Совсем недавно главными источниками такой категории, как национально-специфические фоновые знания, были книги, кинофильмы. Из них обучающиеся черпали сведения о культуре, быте, нравах, морально-этических нормах народа, чей язык изучали. На современном технологическом этапе развития общества появились новые средства, позволяющие формировать круг фоновых знаний. Ими являются различные телекоммуникационные системы, радио, интернет.

В тоже время, как свидетельствует многолетний опыт лингвистов, новейшие средства, помогающие осуществлять практику фонового обучения, такие, как компьютерные технологии и ряд СМИ, формируют универсальные фоновые знания. Особое внимание здесь отводится интерактивным занятиям, которые повышают не только мотивацию к изучению языка, но и пробуждают желание учиться, развивают культурную и коммуникативную компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный. В качестве примера приведем описание организации интерактивного музыкального занятия, предусматривающего знакомство с культурной столицей России. Авторы данной статьи являются преподавателями Института РКИ РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). Такого рода виртуальная экскурсия разнообразит работу в условиях дистанционного обучения при отсутствии возможности провести занятия с выходом в город.

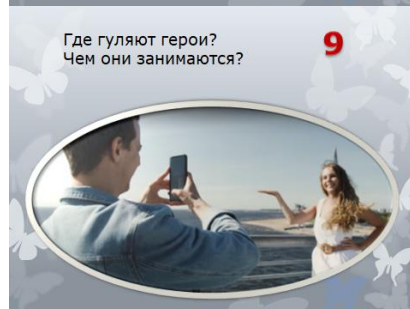
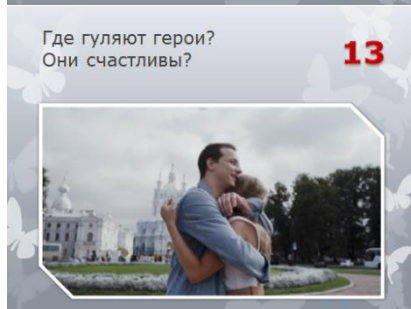
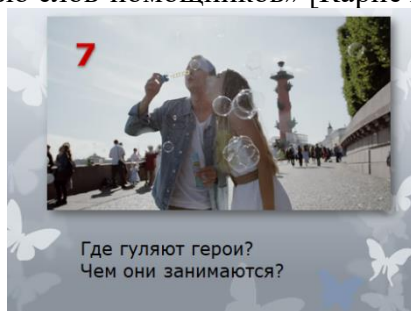
Рассмотрим пошаговую работу на примере клипа на песню «Хорошего Питера!» (автор – И. Матвиенко, исполнитель – М. Боярский), которая начинается с предъявления названия песни «Хорошего Питера» и анализа его значения. В качестве речевой разминки предлагается сказать друг другу пожелания со словами «хорошего ...» с целью отработки родительного падежа и ситуаций употребления данных форм [Верещагин 1983: 102]. Далее следует первичное прослушивание песни и ответы на вопросы «Узнали ли вы голос? Знаком ли он вам?», «Чего желает всем нам её автор и исполнитель (певец)?», «Как вы думаете, о чем эта песня?», а также анализ текста песни – поиск слов-ассоциаций с Петербургом: «промокнем под дождем», «облака над городом стеной», Петербург, Ленинград, Питер, Zenit, ««каналы», мосты», «дворики» и др.

Опыт показал, что выбор слов-ассоциаций может стать неожиданным, падая на такие единицы, как «любимый», «время любить», «с китайцем», «с немцем» и др. Обучающиеся мотивируют свой выбор тем, что Петербург – это город влюбленных, туристическая столица. Если студенты узнают голос Михаила Боярского, то следующим этапом становится обсуждение его связи с городом: актер – коренной петербуржец, фанат команды «Зенит», а также один из символов Петербурга. В незнакомой с актером аудитории предъявляется краткая информация о нем.

Следующий шаг – просмотр клипа. Перед просмотром преподаватель просит обучающихся пофантазировать, какой будет сюжетная линия [Карпеченкова, Олейник 2021: 216]. Часто студенты предполагают, что увидят красоты и достопримечательности пасмурного и дождливого города, туристов, романтические прогулки и даже свадьбы. После просмотра обсуждаются главные герои, места, где гуляет пара влюбленных, намерения молодого человека (сколько раз пытается сделать предложение любимой, почему у него не получается, и кто в итоге им помогает).

Далее предлагается работа со слайдами, на которых представлены достопримечательности города, встретившиеся в клипе; обучающимся всегда становятся интересны места, по которым гуляли герои, это мотивирует их к посещению этих мест. С целью отработки грамматических и речевых навыков обучающимся даются карточки со

словами и предлагается задание (индивидуальная или парная работа): «посмотрите на номер слайда и соотнесите его со своей карточкой». «Расскажите о происходящем на слайде с помощью слов-помощников» [Карпеченкова 2020: 143].



Примеры карточек со словами-помощниками:

5

- Герои / влюблённые / пара
- Молодой человек / девушка
- Яхтенный мост
- Финский залив
- Стоять
- Смотреть
- Держаться за руки
- Мечтать

9

- Герои / влюблённые / пара
- Молодой человек / девушка
- Финский залив
- Яхтенный мост
- Лахта-центр
- Фотографироваться
- Быть счастливыми

7

- Герои / влюблённые / пара
- Молодой человек / девушка
- Стрелка Васильевского острова
- Ростральная колонна
- Мыльные пузыри
- Надувать / пускать
- Гулять

13

- Герои / влюблённые / пара
- Молодой человек / девушка
- Смольный собор
- Обнимать
- Разговаривать
- Быть счастливыми
- Гулять

В более сильной группе можно не использовать опору и предложить составить из всех рассказов полноценную историю, восстановив события по порядку (устно или письменно).

Завершают работу творческие задания-игры:

- Представьте, что вы – рекламный агент, привлечите туристов с помощью клипа-экскурсии по Петербургу.
- Представьте, что вы – корреспондент, вы должны вести репортаж с места событий, комментируя происходящее в клипе.
- Представьте, что вы – один из влюблённых героев, озвучьте его мысли во время прогулки по городу. Занятие может завершить исполнение песни.

Таким образом, увлекательное интерактивное занятие повышает мотивацию к изучению языка и пробуждает у обучающихся желание узнавать новые места (путешествие по другому городу можно сделать по аналогичной модели, предложенной нами), а также развивает языковые и речевые навыки, обеспечивает необходимые фоновые знания,

общекультурные компетенции, пополняет лингвострановедческий кругозор. Методические приемы для понимания культуры и языка через работу с музыкальным видео могут стать эффективными в аудитории студентов, проживающих за рубежом, повысить мотивацию к изучению русского языка и вызвать желание посетить замечательный русский город, в который они планировали или мечтали попасть.

Для иностранных студентов фоновые знания выступают фактором, который способствует преодолению языкового и коммуникативного барьеров, и именно этим обуславливается их значение в рамках преподавания РКИ.

Литература

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.

Володина Д.Н. Формирование социокультурной компетенции на уроках русского языка как иностранного (сфера делового общения) // Молодой ученый. – 2011. – № 7 (30). – Т. 2. – С.83–86.

Карпеченкова Ю.Г. Интерактивные музыкальные занятия как способ формирования культурной и коммуникативной компетенции иностранных обучающихся // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Россия, г. Ульяновск, 9–10 июня, 2020 г.) / под общ. ред. Е.В. Корочкиной. – Ульяновск: УлГТУ, 2021. – С.140–144.

Карпеченкова Ю.Г., Олейник М.А. Видеоматериалы как эффективный инструмент обучения русской разговорной речи иностранных студентов в условиях дистанционного преподавания // КАНТ. – № 3 (40). – 2021. – С.214–219.

Карпеченкова Ю.Г., Олейник М.А. Музыкальный видеоклип в процессе постижения языка и культуры народа (Music video in the process of learning the language and culture) // Journal of Institute of Russian & Eurasian Studies. – 2020. – Volume 3. – PP.99–105.

Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (Из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Сб. научных трудов МГЛУ. – Вып.444. – М., 1999.

О современных направлениях в обучении иностранных учащихся на предвузовском этапе

учебные пособия, подготовительное отделение, дистанционное обучение

В данной статье авторы рассматривают современные направления и проблемы дистанционного обучения по дисциплинам «Математика» и «Информатика» у иностранных учащихся на предвузовском этапе.

В связи с пандемией коронавирусной инфекции многие высшие учебные заведения вынуждены были перенести лекционные, практические и лабораторные занятия в электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС). В последнее время признание получает интеграционный подход к обучению. Для более полной реализации личностного потенциала совместно с вызванными условиями обучения были разработаны электронные курсы по «Математике» и «Информатике».

Данные курсы ставят личность учащегося в центр процесса обучения, предоставляют приоритет индивидуальности, самооценке, основываются на поощрении его активности [Саямова, Олешко 2015: 209–213].

Знание преподавателем особенностей культуры студентов-иностранцев, сопоставление этих особенностей, понимание того, как иностранные студенты воспринимают друг друга и преподавателя как носителя русской культуры, имеет большое значение для успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса на этапе предвузовской подготовки в условиях дистанционного образования.

В мировом сообществе для дистанционного образования задействованы такие платформы, как: Zoom, Skype, Discord.

В Российской Федерации помимо вышеупомянутых платформ стали использоваться и другие ресурсы, например, в Воронежском государственном университете широко используется moodle, что дает возможность обучать не только студентов, находящихся на территории РФ, но и за ее пределами, в том числе студентов-иностранцев.

Данные технологии также позволяют продуктивно работать с иностранными студентами подготовительного отделения высших учебных заведений.

К положительным сторонам дистанционного обучения (ДО) можно отнести:

- ✓ обучение студентов в индивидуальном, удобном для них, темпе, режиме;
- ✓ доступность обучения, независимо от географического положения обучающегося;
- ✓ использование последних технологий при обучении, в том числе при выполнении тренировочных и контрольных заданий, позволяющих определить уровень усвоения изучаемого материала;
- ✓ мобильность при контакте «преподаватель-студент»;
- ✓ возможность не прерывать обучение, в том числе на иностранных языках;
- ✓ модульность – возможность из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям;
- ✓ параллельность – параллельное с профессиональной деятельностью обучение, т. е. без отрыва от производства;
- ✓ экономичность – эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств. Концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней снижает затраты на подготовку специалистов;
- ✓ роль преподавателя дистанционного образования – требует расширения и обновления координирующей роли в познавательном процессе, необходимость

усовершенствования преподаваемых курсов с использованием новейших технологий, необходимость повышения творческой активности и квалификации [Концепция].

Но, при всех видимых плюсах современной дистанционной системы обучения, существует ряд конкретных минусов, которые негативно влияют на качественную работу, как преподавателя, так и студента:

- ✓ отсутствует очный контакт между преподавателем и студентом, в связи с чем, нет возможности установить более тесный индивидуальный подход к каждому обучающемуся;
- ✓ необходимость иметь хорошую техническую базу с бесперебойным выходом в Интернет, которую, к сожалению, не все могут позволить, в связи с чем зачастую теряется визуальный контакт преподавателя со студентами;
- ✓ одной из проблем дистанционного образования является снижение требований к уровню языковой подготовки абитуриентов-иностранцев, что приводит к коммуникативным проблемам в процессе обучения специальным дисциплинам.

В процессе работы с иностранными учащимися мы сталкиваемся с необходимостью формирования продуктивного мышления при развитии интеллектуального потенциала, становления логического анализа при всесторонней обработке потребляемой информации, а также необходимость творческого развития и индивидуального мышления.

В связи с повсеместной цифровизацией понятие дистанционного обучения приобрело значение образовательного процесса, направленного, в большей степени на развитие определенных способностей у обучающихся, где студент выступает как субъект обучения. К функциям педагога при современном дистанционном обучении относятся как контролирующая необходимую информацию, так и координирующая при использовании данной информации.

Современное направление организации образовательного процесса начинает меняться в отношении объемов педагогического общения со студентами. Смещение происходит в сторону самостоятельной работы студентов, при этом большую роль начинают играть координирующие функции педагога. Необходимость возникает и в изменении организации методической деятельности, где максимальную роль играют информационные и коммуникационные технологии.

Основу образовательного процесса при современном дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента.

Для подготовительного факультета, в современном цифровом обществе, существует необходимость в совершенствовании учебно-методической и организационной системы. Переход на дистанционно-информационные технологии показал необходимость создания информационно-методической литературы для возможности приема вступительных испытаний для иностранных студентов в условиях пандемии и дальнейшего их обучения.

При подготовке иностранных студентов для дальнейшего обучения в российских вузах, в том числе ФГБОУ ВО «ВГУ», ставится основная задача в освоении общеобразовательных предметов в условиях русской культуры, до уровня требований высшей школы. Эти требования заключаются в расширении знаний, приобретении умений и навыков по предметам определенной специальности, в необходимости вырабатывать умения самостоятельной работы.

Большая исследовательская работа в области адаптации образовательного пространства к условиям подготовки иностранных студентов была проведена Т.И. Кузнецовой [Кузнецова 2005]. Необходимо согласиться с ее теорией о разработке учебно-методических пособий, которая заключается в синергетическом подходе, в основе которого стоит обратная связь.

Особенность преподавания математики и информатики для иностранных студентов заключается в объяснении математических и информационных определений в союзе с языковой культурой. Задача состоит в необходимости учить анализу текста, применяя традиционные лингвистические структуры. Следовательно, преподаватель математики и информатики должен выступать и как лингвист. Поэтому в основу информационно-методических пособий, разработанных в наших проектах, легли схемы и конструкции из русского языка. Они были встроены в курсы математики и информатики, в зависимости от направления обучения, таких как: инженерно-техническое, медико-биологическое и экономическое.

Программа включает в себя аудиоинформацию, презентации, письменные задания и тесты, математический и информационный англо-русские словари, материал для подготовки к онлайн-уроку.

В папке аудио (рис.1) мы сохраняем озвученные нами новые слова и текст онлайн-урока для того, чтобы студент мог в любой момент послушать термины, необходимые для изучения курса.

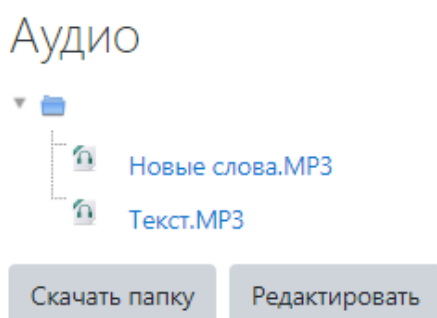


Рис.1. Папка аудио

В файле «Подготовка к уроку» (рис. 2) находится текст, содержащий термины и план урока.

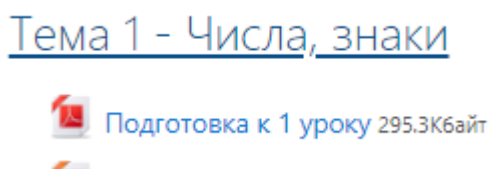


Рис. 2. Подготовка к уроку

В файле «Письменная работа №1» (рис. 3) располагаются новые слова для перевода студентами на родной язык.



Запишите в тетрадь новые слова и их перевод на родной язык. Сделайте фото своих записей. Разместите свою работу в указанном месте.

Рис. 3. Письменное домашнее задание №1

Файл «Домашняя работа к теме 1» (рис. 4) содержит рабочую тетрадь с заданиями по пройденному материалу.

Домашняя работа к теме 1 "Числа, знаки"

Выполните домашнюю работу.

Загрузите файл после выполнения домашней работы.

Рис. 4. Домашняя работа к теме 1

После выполнения письменной домашней работы студент обязан пройти интерактивный тест для закрепления полученных знаний (рис. 5).

Тест к Теме 1 "Числа, знаки"

После изучения темы 1 "Числа, знаки", пройдите самостоятельно тест.

Рис. 5. Тест к теме 1

Итоги пройденного учебного года показали отличные результаты усвоения студентами материалов. Обратим внимание на то, что 95% студентов подготовительного отделения успешно завершили обучение по данным курсам.

В заключении отметим, что современные развивающиеся направления в обучении на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся заключаются в развитии формирования умений осуществлять учебную деятельность и в развитии взаимодействия между студентом и преподавателем. В свою очередь преподаватели общеобразовательных дисциплин, обучая иностранных студентов основам математики и информатики, совместно с преподавателями русского языка проводят работу не только по развитию предметно-речевой, но и социально-психологической компетентности.

Литература

Информатика для студентов предвузовского этапа обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.vsu.ru/course/view.php?id=12858> (дата обращения: 01.04.2021).

Концепция дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ctkurs.ru/do.html> (дата обращения: 30.03.2021).

Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования. – М., 2005. – 482 с.

Математика. Основные понятия и термины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.vsu.ru/course/view.php?id=12500> (дата обращения: 01.04.2021).

Саямова В.И., Олешко Т.В. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранных учащихся на подготовительном факультете // Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее: матер. XI Междунар. научно-практ. конф. МПГУ. – М.: ФОРУМ, 2015. – С.209–213.

Особенности дистанционного обучения математике и информатике иностранцев слушателей подготовительных отделений вузов

довузовская подготовка, дистанционное обучение, математика, информатика

В данной статье обсуждаются отдельные вопросы преподавания математики и информатики с использованием элементов дистанционного обучения иностранным слушателям программы дополнительного образования «Довузовская подготовка» в Удмуртском государственном университете.

В современном мире все больше возрастает роль международного сотрудничества в области профессионального образования, в том числе на этапе подготовки поступления в вуз.

Опыт работы по программе довузовской подготовки по математике и информатике в УдГУ показывает, что обучение иностранных слушателей связано с определенными трудностями, которые вынуждены преодолевать как сами слушатели, так и преподаватели.

Среди основных трудностей, возникающих в процессе обучения, можно выделить следующие:

1) Языковой барьер. Слушатели изучают математику и информатику на неродном для них языке параллельно с овладением русского языка. Часто возникает недопонимание из-за различий в терминологии и предметных обозначениях, а также в понимании и использовании многозначных слов, значения которых в языке математики и информатики отличаются от бытового языка. Прямой перевод с помощью переводчиков онлайн иногда искажает смысл высказываний.

2) Адаптация к российской системе образования. Полученная школьная подготовка в системе образования страны слушателя отличается от требований российской школы с точки зрения и содержания, и глубины. Некоторые слушатели не изучали дисциплину информатика в своей стране.

3) Студенты из арабских стран имеют дополнительные трудности в обучении на русском языке. Например, правила чтения и записи текстов, написание математических символов у них во многом отличаются от принятых в западной науке (цифры, функции, направление записи справа налево).

4) Культурные различия, влияющие на образ жизни, стиль мышления. По результатам психологических исследований, сравнивающих разные системы мышления, утверждается, что в европейской школе обучение направлено на формирование аналитического стиля мышления, тогда как представители, например Восточной Азии, имеют мышление холистического характера.

Невозможность очного присутствия на занятиях из-за ограничений, наложенных оперативным штабом по предупреждению завоза и распространению коронавирусной инфекции в России, а также условия выезда из своих стран привели к необходимости введения дистанционного обучения и сопровождение офлайн очного обучения.

Под дистанционным обучением будем понимать способ организации процесса онлайн и офлайн-обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять изучение предмета на расстоянии. Основная особенность дистанционного обучения заключается в том, что преподавание и контроль за усвоением материала происходят с помощью сети Интернет.

Изучение математики и информатики на онлайн-занятии состоит из теоретической части (изучение материала), практической части (решение заданий преподавателем, основываясь на теоретическом материале), самостоятельной части (решение задач слушателем под контролем преподавателя), контроля полученных знаний (выполнение тестового задания или проверочной работы по теме) и рефлексии (обмен мнениями о

продуктивности занятия). Занятие может содержать инструкцию для слушателя, разнообразные интерактивные сервисы.

Даже при соблюдении всех требований к онлайн-занятию иногда возникают технические проблемы (скорость Интернет-соединения, нестабильность работы сетей).

В дополнение к онлайн-занятию необходима офлайн-среда обучения. Одним из программных средств офлайн-обучения является система Moodle. Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда. Система предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса дистанционного обучения – это и разнообразные способы представления учебного материала, и контроль полученных знаний.

При дистанционном обучении появляются свои проблемы:

1) Сложность восприятия и неумение записывать конспект материала. Решение этой проблемы связано с необходимостью подготовки и переработки учебных материалов в электронном виде для иностранных слушателей (минимум текста, больше схем, чертежей). Составление или предоставление готовых словарей терминов по математике и информатике. Привлечение к объяснению слушателей, которые разобрались в материале (возможно на родном языке).

2) Медленная скорость работы (перевод на родной язык с русского и обратно, переключение с письменной работы на устную речь и наоборот). Для решения проблемы на занятии проводится работа по записанному конспекту или предоставленному материалу в электронном виде, то есть анализ уже имеющегося материала и применение его к предложенным заданиям.

3) Трудность классификации предлагаемых заданий. Часто возникающие проблемы с классификацией заданий, а, следовательно, и выбор метода решения этих заданий, могут быть решены добавлением задач на классификацию и выбор метода решения (без детальной отработки самого метода для экономии времени).

4) Многие слушатели владеют слабыми навыками работы на компьютере. В рамках дистанционного обучения довольно сложно увидеть процесс выполнения практических заданий в той или иной программе. В этом случае объяснение материала представлено в виде презентации или фильма с последовательным выполнением каждого шага задания. У некоторых слушателей нет компьютеров или ноутбуков, в наличии имеются лишь телефоны.

5) Проблема обратной связи в дистанционном обучении. Связь онлайн посредством социальных сетей или мессенджеров, а также сервисов Google позволят получить реакцию от каждого слушателя группы.

б) Нехватка времени на онлайн-занятии для отработки навыков решений. При дистанционном обучении отработка навыков решения задач должна носить систематический характер. Она проводится в индивидуальной форме учебных офлайн занятий. Слушатели сами планируют свою работу, затрачивая на это столько времени, сколько потребуется. В процессе выполнения заданий они могут перечитывать один и тот же текст несколько раз, искать объяснения незнакомых терминов в словарях, уточнять что-то в других источниках (справочных системах Интернет).

7) Невыполнение домашних заданий. О педагогическом значении проверки домашних заданий в своё время писала Н.К. Крупская: «⟨...⟩ домашнее задание тогда только целесообразно, если организован учёт выполнения заданий, качества выполнения этих заданий. Отсутствие проверки дезорганизует учащихся, понижает сознание ими ответственности». Эту проблему может решать БРС (балльно-рейтинговая система) и ведение журнала выполненных работ.

8) Работая с иностранными слушателями в очном формате, преподаватель может импровизировать, объясняя новые для них понятия. При онлайн-занятии любая заминка более заметна. Это ситуация требует от преподавателя более тщательного продумывания плана занятия.

При правильной организации онлайн и офлайн-занятий эффективность дистанционного обучения не снижается в сравнении с очной формой обучения. И элементы дистанционного обучения с успехом могут использоваться при очном обучении математике и информатике.

Литература

Максимова О.В., Соловьева Н.А. Коммуникативный аспект в обучении математике иностранных студентов // Европейский и отечественный опыт инновационной культуры и отношений интеллектуальной собственности: коммуникативные аспекты: сб. материалов конф. – Ижевск: Удмуртский университет, 2019. – С.93–98.

Справочное пособие для слушателей, обучающихся по программе дополнительного образования «Довузовская подготовка» для иностранных студентов по математике. Вводный курс / Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»; авт.-сост.: О.В. Максимова, Н.А. Соловьева. – Ижевск: Удмуртский университет, 2019. – 31 с.

Е.В. Мардасова
А.В. Кротов
Алтайский государственный университет (Россия)
Т.В. Азиатцева
МБОУ «Гимназия №42» г. Барнаула (Россия)

Проектная деятельность по укреплению семейных ценностей в воспитательной работе с иностранными студентами в вузе

семейные ценности, студенческая молодежь, иностранные студенты, проект

В статье представлен проект в рамках внеучебной и воспитательной работы в вузе, направленный на содействие укреплению традиционных семейных ценностей у представителей студенческой молодежи разных национальностей в условиях единого образовательного пространства Алтайского государственного университета.

В современных условиях социальных изменений и катаклизмов актуальной становится педагогическая проблема развития ценностно-ориентационной системы представлений о семье в студенческом возрасте. Это период развития, когда продолжается активное развитие личности, возникают значимые психологические новообразования, происходит осмысление полученного социального и личного опыта [Бокуть, Губина 2010]. Одна из задач воспитательной работы в современном вузе в рамках укрепления семейных ценностей – развитие и укрепление потребности молодежи к сохранению связей между детьми и родителями, семейных традиций, которые являются основой культурной жизни человеческого общества как элементов нашего наследия, передающегося из поколения в поколение. Более значимой эта задача становится для вузов, в которых обучаются иностранные студенты.

Практически в каждом российском вузе учатся представители разных культур и национальностей, поддерживающие свои семейные традиции. В Алтайском государственном университете более 15% обучающихся – это студенты из других стран. В институте географии обучение проходят более 200 студентов из Казахстана, Киргизии, Таджикистана, что составляет примерно 20% от всего числа обучающихся. У каждого – свои семейные ценности и традиции. Студенты проживают в общежитии и, конечно, постоянно находятся во взаимодействии друг с другом. Некоторые ребята планируют уже во время обучения в Институте создать собственную семью. А готовы ли они к этому? Сформированы ли у них знания о семейных ценностях и традициях? Хотят ли они укреплять традиционные семейные ценности или выберут совершенно новый путь построения семьи? Чего ожидают от своей собственной семьи? Наверняка подобные вопросы появляются у молодежи.

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, а также помочь студенческой молодежи разных культур и национальностей качественно взаимодействовать в едином образовательном пространстве института географии АлтГУ, мы предлагаем проект «Наша страна – Моя семья!».

Цель проекта – содействие укреплению традиционных семейных ценностей у представителей студенческой молодежи разных национальностей в условиях единого образовательного пространства вуза.

Задачи проекта:

- 1) выявление у студентов Алтайского государственного университета представлений о традиционных семейных ценностях;
- 2) содействие формированию и укреплению знаний студентов об институте семьи в разных странах;
- 3) предоставление возможности проявить себя в семейном творчестве;
- 4) популяризация семейных ценностей и традиций, укрепление авторитета института семьи у студенческой молодежи;
- 5) диагностика удовлетворенности участников проекта и представлений о семейных ценностях по результатам проведения мероприятий проекта.

Для решения поставленных задач и цели планируется провести следующие мероприятия. В рамках первой задачи необходимо провести анкетирование студентов с целью выяснения имеющихся у них знаний об институте семьи, семейных ценностях, традициях. В рамках второй задачи после обработки данных анкет планируется провести цикл занятий, посвященных обсуждению вопроса укрепления семейных ценностей (семинары, круглые столы, тренинги). Для участников проекта будут организованы групповые мероприятия по построению семейных отношений совместно с Пси-клубом АлтГУ. Для решения третьей задачи необходимо провести мастер-классы, посвященные семейным традициям в разных странах (семейные настольные игры, церемонии чаепития, семейное рукоделие и др.). Для решения четвертой задачи в Институте географии будет организована фотовыставка на тему «Многоликая семья!», участниками которой станут семьи студентов университета.

Проводимые мероприятия будут способствовать расширению уровня знаний студентов о культуре и истории семейных традиций в разных странах; повышению значимости внутрисемейных ценностей и семейных традиций, организации совместного культурного досуга.

Для осуществления проекта будет организовано межинститутское взаимодействие, а также взаимодействие с государственными и общественными организациями, работающими с семьей (Пси-клуб, Центр поддержки семьи, представители таджикской и других диаспор в Барнауле). С целью привлечения общественного внимания к проблеме сохранения и популяризации семейных ценностей будет организована страничка в социальной сети «ВКонтакте».

Механизм реализации проекта включает следующие этапы: информирование студентов Института географии и других институтов Алтайского государственного университета о реализации проекта через объявления, представителей органов студенческого самоуправления, кураторов, посредством общения в социальных сетях Internet; разработка анкеты совместно с преподавателями Института географии АлтГУ; реализация календарного плана проекта; пополнение материально – технической базы; обработка и анализ результатов с целью определения эффективности проекта; обобщение и распространение опыта работы, проделанной в ходе реализации проекта; освещение реализации проекта в СМИ.

Все работы по проекту возможно провести в течение одного семестра и в дальнейшем возможно включить его в план воспитательной работы и проводить каждый семестр/год и т. д.

Реализация поставленных задач будет содействовать повышению авторитета семьи, популяризации семейных ценностей и традиций у представителей студенческой молодежи разных стран, обучающихся в Алтайском государственном университете.

Проект будет способствовать укреплению института семьи и семейных традиций, формированию у студенческой молодежи ответственного подхода к созданию семьи, формированию положительного образа современной семьи в контексте разных национальных культур, развитию самостоятельного семейного творчества, как формы активного семейного досуга, более качественной коммуникация студентов различных национальностей в едином образовательном пространстве вуза (в том числе на бытовом уровне в условиях проживания в общежитии). Публикации о реализованных мероприятиях в СМИ будет способствовать дальнейшему распространению и передаче положительного опыта работы в этом направлении, а выявленные знания и представления студентов о семье могут служить ориентиром в области семейного образования и воспитания в условиях вуза.

Литература

Бокуть Е.Л., Губина Е.В. Исследование семейных ценностей у студентов педагогического университета [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2010. – Т.7. – №2. – С.64–68. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2010/n2/34632.shtml (дата обращения: 08.10.2021).

Дистанционное обучение в процессе преподавания РКИ (из опыта работы)

дистанционное обучение, дистанционное образование, образовательная деятельность, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, информационно-коммуникативные технологии, цифровая грамотность

Статья раскрывает содержание понятий «дистанционное обучение» и «дистанционное образование». Особое внимание уделено преподаванию РКИ в процессе дистанционного обучения. Представлен опыт использования информационно-коммуникативных технологий на кафедре русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета.

Дистанционное обучение – относительно новое понятие в педагогике, поэтому в начале считаем необходимым определиться с понятием данного термина. В педагогической литературе часто встречается сокращённая форма: дистанционное обучение – Д.О. Мы считаем, что данное сокращение является не совсем корректным и может быть неправильно интерпретировано. Здесь целесообразно уточнить, что дистанционное обучение и дистанционное образование, имея одну и ту же форму сокращения, часто воспринимаются как синонимичные варианты одного понятия. А так ли это? Чтобы ответить на данный вопрос, необходимо рассмотреть эти понятия.

Понятие «обучение» в педагогике определяется как специально организованный и целенаправленный процесс взаимодействия преподавателей и обучающихся, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мотивации, развитие умственных сил и потенциальных возможностей в соответствии с поставленными целями [Коджаспирова 2000: 176], а также как организованное взаимодействие педагога и учащихся, направленное на достижение поставленных целей [Подласый 1996: 432], как своеобразный процесс познания, регулируемый педагогом [Сластёнин 2008: 576]. Различные формы содержания этого понятия, определяют «обучение» как двусторонний процесс взаимодействия педагога и обучающихся.

Если постараться выделить ключевое слово в данном понятии, то мы увидим, что обучение – это, прежде всего, *процесс*.

Теперь перейдём к понятию дистанционное обучение. От англ. ‘distance’ переводится как расстояние. Исследователи, занимающиеся этой проблемой, трактуют данное понятие как обучение на расстоянии, т.е. когда обучающийся отдалён от обучающего расстоянием [Полат 1998: 7], а также образовательную технологию, которая даёт возможность каждому, независимо от места его проживания, освоить программу того или иного учебного заведения [Коджаспирова 2000: 177], или новую форму образовательной деятельности, основанную на принципе самостоятельного обучения [Елашкина 2003: 33]. Необходимо добавить, что не только обучающийся отдалён от обучающего, но и все обучающиеся находятся на расстоянии друг от друга, и обучение может проходить в разном временном интервале для каждого субъекта данного взаимодействия.

По мнению А.В. Зубова, «Дистанционное обучение – это новая форма организации учебного процесса, соединяющая в себе традиционные и новые информационные технологии обучения, основывающаяся на принципе самостоятельного получения знаний, предполагающая в основном телекоммуникационный принцип доставки обучаемому основного учебного материала и интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей как непосредственно в процессе обучения, так и при оценке полученных ими в процессе обучения знаний и навыков» [Зубов 2004: 142].

Нам близко мнение А.А. Андреева, «дистанционное обучение – это целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [Андреев 1999: 33]. Под специфической дидактической системой

понимается отсутствие прямого контакта между обучающим и обучающимся, что в полной мере отражает сущность данного процесса.

Теперь перейдём к изучению понятия «образование».

В.А. Слостенин понимает под образованием «единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» [Слостенин 2007: 135].

И.А. Зимняя предлагает рассматривать образование как результат с двух позиций. Первая – образ результата, который получен конкретной образовательной системой и зафиксирован в виде образовательного стандарта. Вторая позиция – это сам человек, который прошел обучение в определенной образовательной системе и получил определенный опыт в виде совокупности сформированных у него интеллектуальных, поведенческих, личностных качеств, а также знаний и умений, позволяющих ему адекватно действовать в разных жизненных ситуациях. Таким образом, результатом образования, выступает образованность человека [Зимняя 2004: 44].

В.П. Зинченко предлагает рассматривать образование как ценность, цель, средство, деятельность, путь и одновременно как результат [Зинченко 1989: 28].

В Законе РФ «Об образовании» дается следующее понимание термина образование – «Это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [Законодательство 2005: 5].

Если говорить об определяющих словах этого понятия, то образование – это, прежде всего, процесс и результат.

Теперь перейдём к понятию «дистанционное образование». В концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в Российской Федерации под дистанционным образованием понимается «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.). Дистанционное образование является одной из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации» [Концепция].

Нам близка позиция А.А. Андреева, который даёт следующее определение «Дистанционное образование – это система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза» [Андреев 1999: 36]. На наш взгляд, настоящее определение даёт наиболее полное отражение сущности данного понятия. Здесь мы можем увидеть, что термин «дистанционное образование» значительно шире термина «дистанционное обучение».

Дистанционное обучение является лишь составляющей дистанционного образования, способствующей достижению определённого результата. Поэтому необходимо разграничивать настоящие дефиниции, чтобы избежать логических ошибок синонимичного использования рассматриваемых терминов.

Изучив теоретический аппарат, можно дать рассматриваемым понятиям следующие определения:

Дистанционное обучение – это процесс, осуществляемый с помощью ИКТ, все участники которого территориально находятся на расстоянии друг от друга.

Дистанционное образование – это образование, осуществляемое посредством использования дистанционного обучения, целью которого является получение обучающимся установленных государством образовательных цензов.

Из этого видно, что понятие ‘дистанционное образование’ значительно шире понятия ‘дистанционное обучение’. Последнее является лишь составляющей дистанционного образования.

На кафедре русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета дистанционное обучение – это вынужденная и временная мера. Но ни для кого не секрет, что для успешной образовательной деятельности необходимо не только быть в курсе современных электронных средств обучения, но и уверенно владеть навыками их использования.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это «совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей» [Кораблёв 2006: 34].

Из опыта работы с иностранными учащимися Курского государственного университета выбор тех или иных ИКТ зависит от уровня владения русским языком. Так на начальном этапе в процессе изучения русского алфавита, отработки навыков письма нами успешно используются онлайн-генераторы прописей, которые помогают трансформировать вводимый текст в прописи и сохраняют его в PDF формате.

Ещё один полезный онлайн ресурс, который успешно используется в процессе дистанционного обучения как в самом начале, так и на более продвинутом этапе – это виртуальные интерактивные доски. Их функционал очень разнообразен, их удобно использовать и для представления нового материала, и для различных учебных игр и кроссвордов. Из интересных особенностей: можно создавать различные шаблоны, сохранять и использовать многократно, есть указка, можно создавать стикеры, есть возможность добавить чат для дискуссии с группой и т. п.

Для отработки лексики, дидактических игр, викторин, создания тестов – хорошо зарекомендовал себя еще один популярный онлайн-ресурс Kahoot. Достаточно прост в использовании, имеет широкий функционал, можно использовать на русском языке [Рагулина 2021: 61–66].

На среднем и продвинутом этапах обучения нами активно используются презентации в формате PowerPoint. Они удобны как для учебных целей, так и для внеклассной деятельности, проведения различных культурных мероприятий.

Для организации самостоятельной работы учащихся на продвинутом уровне можно порекомендовать использование различных мобильных приложений для совершенствования знаний по русскому языку, закрепления лексики и различных грамматических явлений. Отличным онлайн-ресурсом для отработки навыков аудирования станут подкасты, которые также можно использовать для самостоятельной работы иностранных учащихся.

Выбор современных ИКТ для подготовки увлекательных и полезных занятий в процессе дистанционного обучения очень разнообразен и зависит от цели и задач обучения, уровня владения русским языком иностранными учащимися, а также от цифровой грамотности преподавателя высшей школы.

Литература

Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.

Елашкина Н.В. Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося при дистанционном обучении иностранным языкам // Филология. История. Межкультурная коммуникация, тезисы докладов региональных конференций молодых ученых. – Иркутск: ИГЛУ, 2003. – С.33–34.

Законодательство Российской Федерации об образовании: Справочник. 5-е изд., испр. и доп. – М.: ИФ «Образование в документах», 2005. – 136 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура. – М.: Новое пед. мышление, 1989. – 342 с.

Зубов А.В., Зубова И.И. Информационные технологии в лингвистике: учеб. пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.176–177.

Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mou-msoch.narod.ru/publik/konceptija.pdf> (дата обращения: 05.10.2021).

Кораблёв А.А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе. – Школа. – 2006. – №2. – С.34.

Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – С.432.

Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5. – С.6–11.

Рагулина Э.С. Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник научных трудов VI Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 86-летию Курского государственного медицинского университета. – 2021. – С.61–66.

Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред., В.А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.

Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин: Стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.

Технологический подход в дистанционном обучении иностранных учащихся на предвузовском этапе медицинского университета

технологический подход, информационно-компьютерная технология, дистанционное обучение, подготовительный факультет, иностранные учащиеся, русский язык как иностранный

Статья посвящена опросу осмысления понятия информационно-компьютерной технологии (ИКТ) как вида педагогической технологии, ее применению при дистанционном обучении иностранных учащихся подготовительного факультета на уроках русского языка как иностранного. Проанализированы вопросы оптимизации дистанционного обучения, основанные на обновлении программно-технического обеспечения, максимальном использовании возможностей компьютерной технологии, подготовке методической базы и электронных учебных материалов на основе университетского сайта «Дотест». Программные решения представляют собой систему управления высокотехнологичными электронными пособиями при удаленном обучении.

Решение научно-методических задач в дистанционном обучении иностранных граждан, проходящих предвузовскую подготовку в медицинском университете, использование современных педагогических технологий становится особенно актуальным в настоящее время на фоне пандемии «COVID–19». Практика показывает, что целью обучения является, прежде всего, формирование личности учащихся, создание условий для более полной реализации их личностного потенциала. Ориентированный на усредненного индивида методологический подход в образовании сменяется индивидуальным психолого-педагогическим подходом к каждому обучаемому, что при дистанционном обучении становится особенно актуальным в связи с обострением проблемы качества образования современной высшей школы [Березняк 2021: 208].

Как известно, эффективность любого обучения зависит от того, насколько используемые при его организации различные подходы, принципы и технологии адекватны целям, задачам и условиям обучения и в какой мере они учитывают особенности контингента обучаемых. Полагаем, что подготовительный факультет является начальной ступенью профессионального образования иностранных учащихся, так как подготовка на нем осуществляется в рамках определенного профиля обучения – медико-биологического – на русском языке как иностранном. Иностраный студент по окончании данного факультета должен владеть русским языком в объеме, необходимом для общения в учебной, социально-бытовой и социально-культурной сферах; быть психологически готовым к жизни и учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды; владеть системой предметных знаний по химии, биологии, анатомии и физике для обучения в общем потоке с русскоговорящими студентами и продолжения образования в российском медицинском вузе.

Весьма очевидно, что современный этап дистанционного обучения на подготовительном факультете характеризуется модернизацией существующих и созданием новых методов и моделей обучения, применением новых педагогических, информационно-коммуникационных технологий, в том числе, электронных, личностно-ориентированных и др., обеспечивающих интенсификацию учебного процесса, эффективность и качество подготовки учащихся на русском языке как иностранном.

В.А. Сластенин определяет педагогический процесс как «последовательное решение педагогических задач», которые возникают в ходе взаимодействия педагога и учащихся, осуществляются через «обмен деятельностью», то есть через совместную их деятельность или сотрудничество, в ходе которого происходит образование положительного эмоционального «фона и психологического комфорта». Поэтому педагогический процесс можно рассматривать как «интеграцию процессов взаимодействия педагога с учащимися по достижению поставленных целей». [Сластенин 1997: 168].

Очевидно, что взаимодействие педагога и учащихся можно рассматривать через систему разнообразных связей – функционально-ролевых, межличностных, положительно или отрицательно влияющих друг на друга. Опыт работы подтверждает, что педагогический процесс как процесс содействия образованию человека – это процесс целенаправленный, двусторонний, формирующий разнообразные отношения, связи и результаты обучающего и обучаемых, преподавателя и студентов. Структуру педагогического процесса составляют его компоненты: цели, реализуемые педагогом и учащимися, личность педагога и личность каждого учащегося; деятельность обучающего и деятельность обучаемых. При построении педагогического процесса преподаватель решает совокупность разнообразных задач, проектируя каждый шаг совместной деятельности с обучаемыми. Практика показывает, что **цель** определяет содержание всех остальных компонентов структуры педагогического процесса: а именно, содержания, методов и технологий обучения, является идеальным образом желаемого будущего результата. Содержание соответствует цели, технологии отвечают цели и содержанию, результаты соотносимы с целью и зависят от выбранного содержания и использованных технологий.

Совокупность технологий, обеспечивающих доставку учащимся основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателя в процессе обучения, предоставление учащимся возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала представляет собой суть дистанционного обучения (ДО). Дистанционное обучение в настоящее время осуществляется с помощью компьютерных телекоммуникаций; в нашем проекте используется форма занятий в виде телеконференций. Современное ДО строится на использовании следующих основных элементов:

- среды передачи информации (Интернет, информационные телекоммуникационные сети),
- методов, зависящих от технической среды обмена информацией [Григорьян 2011: 193].

Приходим к выводу, что технологический подход в дистанционном обучении иностранных учащихся представляет собой путь проектирования и применения педагогических технологий, используемых для решения образовательных задач. Рациональное их сочетание позволяет развивать активность иностранных учащихся и повышать качество их обучения. По нашему мнению, ни одна педагогическая технология не остается неизменной, поскольку конкретные педагогические условия накладывают свой отпечаток и делают технологию комплексной. Преподаватель, как правило, ориентируется на наиболее часто встречающиеся на практике ситуации и отбирает различные элементы из нескольких технологий, создавая тем самым свою конкретную технологию преподаваемого предмета. Рациональное сочетание современных педагогических технологий позволяет развивать активность иностранных студентов и повышать качество их обучения.

Информационно-компьютерная технология (ИКТ) ориентирована на реализацию целей обучения, воспитания и развития, с широким применением компьютеров и различных электронных средств аудио- и видеотехники систем коммуникации. Использование ИКТ в образовательном процессе облегчает тесно связанную с информацией деятельность преподавателя и иностранных учащихся, развивает зрительную и механическую память, навыки письменной речи на русском как иностранном языке, способствует ускорению процесса и повышению качества усвоения студентами учебного материала. Активное использование различных мультимедийных и учебных средств осуществляется, например, преподавателями-предметниками и русистами в течение учебного года и во втором семестре при чтении лекций. На лекциях студентам сообщаются основы научных знаний по изучаемой дисциплине, строится логически последовательная, цельная система знаний. При этом одним из важных условий успешной реализации компьютерного обучения является включение в данный гипертекст лекции графических изображений и гиперссылок. Это делает занятие интересным и развивает мотивацию. Любая схема, рисунок, анимация, изображенная на экране компьютера, снабженная комментариями, наглядно демонстрирует изучаемые объекты, позволяет студентам легче и быстрее запомнить термины, новые понятия, явления и процессы. Например,

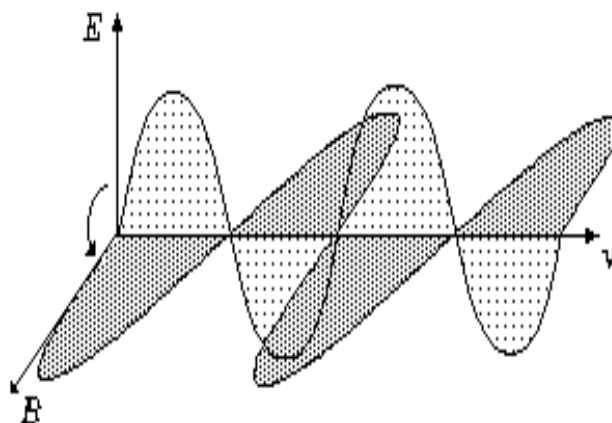


Рис. 1. График электромагнитной волны. Лекция «Электромагнитные колебания и волны»

- Длина волны инфразвука (ИЗ) больше, чем у слышимых звуков.
- Он слабо поглощается различными средами, поэтому распространяется на большие расстояния.

 A spectrogram or waveform visualization of infrasound. The image shows a complex, low-frequency signal with a dark background and light-colored vertical lines. The signal appears to be a series of irregular, vertical pulses or oscillations, characteristic of infrasound.

Рис. 2. Инфразвук. Длина волны инфразвука. Лекция «Механические волны. Звук»

В новых условиях резко изменяется характер, время и направленность взаимодействия преподавателей с учащимися, изменяется взаимодействие обучающихся с учебно-научной информацией, а также технологическое обеспечение всех форм организации образовательного процесса, их роль и место в решении образовательных задач. Оптимизация процесса реформирования современного предвузовского обучения иностранных граждан связана, прежде всего, с обновлением программно-технологического обеспечения, которое опирается на новые информационные образовательные технологии. В основу нашего проекта положено развитие собственных программных решений, подготовка методической базы и кафедральных учебных материалов, ориентированных на выполнение поставленных задач в области автоматизации учебного процесса на базе университетского сайта «ДОтест». Важным условием реализации дистанционного обучения на кафедрах факультета является организация учебного процесса, совмещающего целенаправленную и контролируемую преподавателем работу учащихся на университетской сетевой открытой платформе «ДОтест» с контактной формой обучения в системе «GOOGLE meet».

Программные решения представляют собой систему управления высокотехнологичными электронными пособиями. Работа с электронным материалом может выполняться как в учебной аудитории, так и дистанционно.

Согласно нашему проекту представлены методические рекомендации планирования учебных занятий по циклу дисциплин. Цель рекомендаций: рассмотреть структуру,

построение основных элементов каждого занятия в соответствии с нормативными документами, то есть рассмотреть постановку целей (образовательных, практических, воспитательных, развивающих) и задач каждого планируемого занятия, компоновку изучаемого материала и домашнего задания.

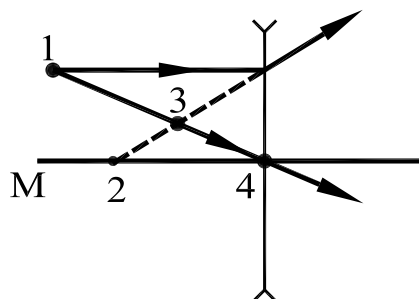
Как известно, проверка знаний, коммуникативных умений и навыков иностранных учащихся является одним из важных структурных элементов каждого занятия и проводится регулярно в виде тест-контроля. В качестве примера рассмотрим применение тестовых заданий А29 по оптике (Часть V).

Тема 5.1. Оптика. Часть А [Березняк 2013: 10]

К каждому заданию части А дается 4 варианта ответа, из которых правильный только один ответ. Укажите правильный ответ.

А29. На рисунке изображен ход световых лучей через рассеивающую линзу.

MN – главная оптическая ось линзы. Какая из точек, отмеченных на рисунке, является главным фокусом линзы?



- 1). 1
- 3). 4

- 2). 2
- 4)нет правильного ответа

На начальном этапе обучения предоставляется информационное обеспечение по вводно – фонетическому курсу, правописанию, развитию монологической и диалогической речи, по обучению чтению, работе с текстовым материалом, усложненным лексико-грамматическим и письменным видом (изложение, сочинение) по выполнению аудио- и видео-заданий, различных видов контроля (элементарный, базовый уровень и уровень социокультурной сферы общения).

Приведем примеры некоторых заданий по русскому языку элементарного уровня на первой неделе обучения по теме: «Оглушение звонких согласных в конце слова. Ритмика слова, слог, ударение. Редукция гласных Е, Я».

2. Оглушение звонких согласных в конце слова. Ритмика слова, слог, ударение. Редукция гласных Е, Я

1. Слушайте и повторяйте буквы, слоги и слова

[«Звонкие и глухие согласные»](#)

2. Слушайте и учите.

["Вопросительные местоимения"](#)

3. Слушайте и пишите буквенный диктант по образцу: Аа, Яя...

[Аудиофайл «Буквы»](#)

4. Слушайте аудиофайл и пишите слоговый диктант по образцу: Ма – та, ...

[Аудиофайл "Слоги"](#)

Рис. 3. Иллюстрация страницы созданного на кафедре русского языка №1 учебного пособия по РКИ с заданиями.

Подчеркнем, что активное и широкое применение ИКТ в образовательной практике – это средство повышения педагогического мастерства преподавателей и эффективности деятельности учащихся в достижении более высоких образовательных результатов, расширения возможностей для выбора более эффективных методов решения задач и оптимального использования ресурсов. Кроме того, ИКТ знакомит студентов с современными способами организации различных технологических операций в системе своей будущей профессиональной деятельности.

ИКТ обладает мощными инструментами для работы с текстовой, числовой и графической информацией, составляющей основу дистанционного обучения. Как показывает практика, в сочетании с коммуникационными технологиями и Интернетом они создают всемирную образовательную среду, делают получение образования более доступным для огромного числа обучающихся, в том числе, иностранных граждан.

Литература

Березняк Ю.Л. Дистанционное обучение физике иностранных учащихся подготовительного факультета / Ю.Л. Березняк, И.И. Шейхет, Т.В. Олешко, Т.К. Щербакова, В.З. Игнатенко // Электронный журнал ВАК «Проблемы современного образования». – 2021. – №1. – С.208–214.

Березняк Ю.Л., Олешко Т.В. Тестовые задания по физике для иностранных учащихся подготовительного факультета (медико-биологический профиль). Часть 5. Оптика. Атомная и ядерная физика. – Ростов н/Д: РостГМУ, 2013. – 43 с.

Григорьян Ж.А. Дистанционное образование как средство применения информационных технологий в образовательной среде // Сборник статей I всероссийской научно-практической конференции «Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы». – Ростов н/Д: ГБОУ ВПО РостГМУ Минздравсоцразвития России. – 2011. – С.193–198.

Олешко Т.В., Саямова В.И. Технологический подход в обучении иностранных учащихся на предвузовском этапе медицинского университета // Научный журнал Национальной Ассоциации ученых (НАУ). – Екатеринбург. – 2014. – №4. – С.57–59.

Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 1997. – 168 с.

**Профессионально-личностное становление иностранных студентов
в образовательной среде российского вуза. Социокультурная адаптация**

иностранцы студенты, вуз, адаптация, культура, барьеры адаптации, русский язык

В настоящее время проблема становления и социальной адаптации иностранных студентов в образовательной среде чужого государства является достаточно актуальной, поскольку сотрудничество в области образования принято считать одной из важнейших задач многих стран. С первых дней нахождения в российском вузе иностранные студенты чувствуют себя стесненными, так как сталкиваются с новым языком, традициями, ценностями и мировоззрением. Сам учебно-воспитательный процесс обеспечивается внедрением новых подходов к обучению, направленных на вхождение в систему приобщения к культуре страны изучаемого языка, тем самым происходит некий диалог двух культур, способствующий преодолению языкового барьера и облегчению социокультурной адаптации. Российская вузовская среда привлекает огромное количество молодых людей из-за рубежа, желающих получить высшее образование. Статус учебного заведения во многом зависит от ориентации на интернационализацию учебного процесса, и поэтому вузы нашей страны сейчас стремятся выйти на новый уровень в мировом общеобразовательном пространстве. В статье раскрывается понятие социальной адаптации, отмечаются барьеры и трудности в изучении русского языка иностранными студентами, выделяются ключевые проблемы пребывания в другой стране, выявляются интересные закономерности социального привыкания, требующие педагогического научного решения.

На сегодняшний день тема адаптации людей к совершенно иной среде имеет большое значение. Как известно, современный мир не стоит на месте, миграция считается обычным явлением. Пристальное внимание обуславливается невероятно быстрыми темпами развития экономики, культурной сферы и реализацией большинством государств стратегии «открытого общества». Межкультурные коммуникации всегда выражались в укреплении взаимодействия стран и народов, а также находили отражение в многочисленных теоретических и прикладных исследованиях. Феномены профессионально-личностного становления и адаптации находят широкое толкование в философии.

Термин «адаптация» является многоаспектным и рассматривается в науках с различных подходов. Процесс социокультурной адаптации – это сложная, длительная процедура взаимодействия субъекта с незнакомыми условиями жизнедеятельности, в том числе подавление психологических, религиозных и нравственных барьеров в интересах изучения новой культуры. Иностранные студенты, приехавшие в Россию для обучения, невольно сталкиваются не только с необходимостью осваивания нового вида деятельности в другой стране, направленного на получение знаний для будущей профессии, но и принятия непривычного культурного социума. Поэтому педагогическая помощь образовательного учреждения, в первую очередь, направлена на облегчение всего процесса постепенного привыкания и адаптации к новому незнакомому социальному пространству. Проводятся различные мероприятия, в ходе которых студент знакомится с традициями страны и самого вуза, в том числе олимпиады и концерты, дни национальных культур, где каждый иностранный студент презентует историю родного государства [Терещенко, Подшибякина 2011]. Результатом адаптации является полное принятие норм и правил взаимодействия в образовательном процессе, а также формирование этических особенностей, основанных на взаимопомощи, взаимопонимании, положительном отношении к России и национальной культуре.

Сейчас для повышения авторитета российского образования за рубежом и привлечения иностранных слушателей предполагается увеличение количества льготных вузовских мест. Будущее взаимодействие с другими странами на данный момент обеспечивается мобилизацией молодых иностранцев. Международная деятельность российских вузов направлена на разработку благоприятной среды для ускорения глобализации, в том числе и усиления дифференциации образования в России. Конкуренция

на мировой арене образовательных учреждений с каждым годом растет, демонстрируя разнообразие форм и методов. «Борьба за студентов» равна «борьбе за сферы влияния». Конкуренционные отношения в образовательной среде каждой страны позволяют привлечь как можно больше иностранных студентов, способствуют снижению стоимости обучения и даже внедрению финансирования за счет государства.

Рассматривая вуз как корпоративную систему со своими традициями, законами и своей историей, можно прийти к выводу, что погружение в социокультурную среду без знания русского языка исключено. Язык в данной ситуации сплачивает студентов из разных стран, тем самым разрушает барьеры в общении. И в этом случае главной задачей преподавателей иностранных слушателей представляется наиболее комфортное вовлечение студента в учебный процесс и общественную жизнь факультета. Педагог должен способствовать формированию навыков общения в рамках нового языкового климата. В процессе активных занятий с иностранными слушателями практикой речи (чтением, говорением и письмом) охватываются наиболее важные разделы программы обучения и в результате образуется багаж социолингвистической компетенции, которая в последующем применяется при общении с представителями русской культуры. Привлечение иностранных студентов к самобытной культуре российского народа в процессе посещения музеев, проведения праздников, а также обсуждения литературы – в то же время является эффективным способом становления референтивных техник и умений иностранных студентов. Легкое вхождение в русскоязычную культуру будет обеспечиваться учетом национальных и этнокультурных особенностей иностранных студентов относительно конкретной страны.

Выделяют три аспекта адаптации: социокультурный, психологический и педагогический. Социокультурная адаптация – это процесс коммуникации личности и социальной группы иной культуры, способствующий приспособлению к социальной среде, общепринятой системе норм и ценностей, а также приобретению определенных навыков и знаний. Достижение психологической адаптации означает, что иностранный студент вступает в систему межличностных отношений, то есть в процесс интеграции нового коллектива, привыкания к новым людям, налаживания доброжелательных отношений с ними. Здесь у слушателя формируется потребность быть полезным обществу. Педагогический аспект адаптации направлен на усвоение студентами характера и условий учебной деятельности, научной работы, а также реализации своих возможностей и самостоятельного труда.

Проблема социальной и психологической адаптации к новым условиям жизни означает наличие у слушателя ощущения внутреннего дискомфорта и нарушения психического здоровья. Привыкание к новым условиям внешней среды, принятие устоявшихся норм социума, адекватное отношение к социальным проблемам российского общества – все это формирует целостный ряд пунктов, которые дают нам понять, что иностранный слушатель уже находится на стадии полного признания другой культуры и системы ее ценностей. При вхождении в новый режим с багажом прежних общественных норм и правил любой иностранный учащийся будет нуждаться в помощи, в противном случае наступит его социально-психическое отстранение. Теория интеракционизма подтверждает факт того, что процесс адаптации вызван внутриспсихической движущей силой. Как отмечалось выше, иностранные студенты оказываются в непростых условиях, они должны не только учиться в непривычной обстановке, но и вынуждены укреплять свое положение в новом социокультурном пространстве. Выделяют несколько плюсов учебы в другой стране: это возможность выучить русский язык, доступная стоимость обучения и приобретение широких профессиональных знаний.

Универсальные проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, – это знакомство с новой средой, смена климата, преодоление различий в системах образования своей страны и России. Основной, по моему мнению, является психоэмоциональное напряжение по причине незнания языка и отсутствия понимания особенностей русского

менталитета и норм этикета. Большинство студентов с трудом осваивают материал опять же по причине недостаточно свободного владения неродным языком. Очевидно, покинув свою страну, слушатели не могут поддерживать коммуникативная связь с семьей и друзьями в привычном для них объеме. Иностранцы студенты более болезненно переживают несданные экзамены и неудовлетворительные оценки, чем их однокурсники студенты-россияне. Последнее обусловлено чувством большой ответственности перед семьей, правительством, университетскими кураторами, иммиграционными официальными лицами. Важно отметить, что студенты из стран СНГ гораздо быстрее осваивают учебную программу российского вуза, нежели студенты из стран Азии, а именно Южной Кореи, Вьетнама и Китая. На данный момент в вузах России обучается двадцать с лишним тысяч иностранных студентов. Известный российский дипломат Игорь Александрович Малевич в книге о Китае отмечает интересную картину, непосредственно касающуюся студентов из Азии. «Маленькие императоры», то есть мальчики из Китая, росли в крайних условиях, они эгоистичны ко всему окружающему [Малевич 2001]. Россия привлекает китайский народ получением беспроblemного престижного высшего образования, которое, в свою очередь, отличается от западных стран привлекательной стоимостью. Но тем не менее многие вузовские преподаватели отмечают у китайских слушателей отсутствие самостоятельности и дисциплины в период обучения [Филимонова, Романюк 2009]. Китайские студенты хорошо схватывают письмо и чтение, но аудирование и говорение вызывает у них много трудностей. Это во многом обусловлено тем, что китайский язык является тональным, и следовательно, не служит для передачи эмоций. Если обратить внимание, то можно заметить, что даже при пении китайцы сохраняют монотонность. В русском же языке, напротив, интонация всегда является паралингвистическим средством. Им сложно ставить хорошую фонетику, поскольку студенты обычно заучивают длинные тексты, не выделяя важную информацию и основную мысль. Образование китайских студентов в вузах нашей страны обычно включает три составные части: обучение, воспитание, аккультурацию. Студентам преподаются не только язык и профильные дисциплины по профессии, но и уделяется внимание их коммуникативной и стратегической компетенциям. Трудностью для китайских студентов также является длина и сложность русских слов, так как китайские слова в большей степени односложные. Ритмический рисунок русских выражений – проблема для китайца, поскольку в их языке отсутствует ударение.

Становление личностных и профессиональных качеств иностранных слушателей происходит за счет быстрого включения их в процесс обучения, и формирования устойчивого положительного отношения к будущей профессии. Главным условием успешного формирования знаний и умений является создание «добраго дома», где каждый учащийся нашел бы себя, был понятым. Но чаще всего преподаватели не учитывают коммуникативные особенности каждого студента, не вникают в их проблемы. Зачастую иностранные слушатели, плохо владеющие русским языком, не понимают лектора и, очевидно, не успевают конспектировать предложенный материал. Педагоги, как ни странно, не принимают во внимание особенности смешанной аудитории [Коваленко 2018]. В итоге у преподавателя складывается впечатление, что студент не учится, в то время как он находится перед коммуникативным барьером, который препятствует процессу коммуникации. Важную роль в становлении личности играет общение со сверстниками и одногруппниками, особенно носителями изучаемого языка. Их помощь и некоторая поддержка – помогают легче адаптироваться к университетской жизни, чувствовать себя свободнее и быть увереннее в себе. Как показывает практика, отмечаются и случаи проявления национализма.

Закономерности социального привыкания, по словам иностранных студентов, заключаются в трудности адаптации к погоде, условиям обучения и необходимости общения на неродном языке. Понятие культуры чрезвычайно важно, в трудах Цицерона оно понимается как проявление уважения к традициям, очеловечивание мира. Замыкание внутри этнокультурных общностей может происходить на почве того, что многие студенты фокусируются лишь на своей культуре. В первое время пребывания в другой стране

иностранцы студенты испытывают так называемый «культурный шок». Большая часть российских студентов на начальных этапах становления и адаптации личности к новой культуре не проявляет должного внимания к своим иностранным сокурсникам. Как отмечалось ранее, культурная адаптация иностранца – это постепенный и многоуровневый процесс, требующий не только усилия самого иностранного учащегося, но сплоченной работы преподавательского состава и всего коллектива. Совместная познавательная деятельность позволяет достичь высоких показателей потенциала личности.

На примере Ростовского юридического института МВД России, продемонстрируем следующие положения. РЮИ МВД России вносит значительный вклад в подготовку квалифицированных сотрудников, приоритетными направлениями которого является личностное, правовое, профессиональное патриотическое, нравственно-эстетическое воспитание [Власова, Веревченко, Марков, Лукьянов 1998]. В данном образовательном учреждении высшего образования проводятся концерты и круглые столы с участием иностранных студентов из разных стран, где происходит взаимодействие культур и наций. Обычно все происходит в легкой лаконичной обстановке, и заметна заинтересованность участников. Проведение познавательных мероприятий в игровой форме таким же положительным образом сказывается на моральном облике и культурном просвещении иностранного студента. Индивидуально-воспитательная работа педагогов-кураторов с личным составом направлена на формирование морально-психологической устойчивости личности, обеспечение моральной защиты, оказание помощи в решении социально-бытовых нужд и потребностей сотрудников и слушателей института.

Итак, процесс личностного и профессионального становления иностранного студента в российском вузе образует сложную многоуровневую систему. Гипотеза о том, что недостаточное знание русского языка в значительной степени отрицательно отражается как на учебе студента, так и в бытовой коммуникации с коллективом, подтверждается. Подводя итог, можно констатировать, что Россия является активным участником мирового рынка образования.

Литература

Власова Л.А., Веревченко В.В., Марков А.И., Лукьянов А.И. Адаптация курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России к условиям учебной и служебной деятельности (рекомендации по проведению воспитательной работы из опыта работы Ростовского юридического института МВД России) – Ростов-на-Дону: РЮИ МВД России, 1998. – 36 с.

Коваленко Е.В. Опыт социального взаимодействия: теория и практика формирования: монография. – Белгород: Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина, 2018. – 223 с.

Малевич И.А. Внимание, Китай. – Мн.: Хар-вест; М.: АСТ, 2001. – 320 с.

Терещенко Т.М., Подшибякина Н.А. Обучение иностранных студентов в ВГПУ: состояние, проблемы, перспективы развития // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2011. – № 2(56). – С.141–144.

Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: монография. – Волгоград: ВолгГТУ, 2009. – 190 с.

Дистанционное обучение в России и за рубежом: сходства и отличия

образовательная платформа, онлайн формат, ECTS-система, адаптивное обучение, геймификация, технологии виртуальной реальности, модульное обучение

Современный рынок онлайн-образования в России и за рубежом широк: онлайн-консультации, репетитор и тьютор; онлайн-курсы и тренинги; программы и приложения для самообразования; обучающие онлайн-площадки; дистанционное обучение в ВУЗе. Основным преимуществом дистанционного образования за рубежом является практика – часть программы преподается в традиционной форме, часть – дистанционно.

Современная система образования активно внедряет в образовательный процесс инновации и последние разработки. Сегодня каждый школьник умеет работать за компьютером, владеет минимальным набором необходимых программ (скайп, мессенджеры, текстовые редакторы и пр.) и т. д.

Два последних года показали актуальность и целесообразность развития онлайн-образования, поскольку оно предлагает множество направлений подготовки, каждое из которых можно освоить как в классической форме, так и посредством использования современных технологий – дистанционного обучения.

Современный рынок онлайн-образования предлагает широкий ассортимент продуктов и услуг:

- онлайн-консультации, репетитор и тьютор;
- онлайн-курсы и тренинги по всевозможным направлениям с глубоким погружением в конкретный профиль или дисциплину;
- различные программы и приложения для самообразования: самоучители иностранных языков, по игре на музыкальных инструментах, по школьным и иным предметам;
- специализированные обучающие онлайн-площадки с различными электронными лекциями, видео уроками и пр.;
- дистанционное обучение в ВУЗе.

В зависимости от того, где пользователь проходит дистанционное обучение, документ, подтверждающий освоение конкретного профиля, может быть:

– Сертификат. Выдается при прохождении курсов и тренингов, микрокурсов, которые носят вспомогательный характер. В значительной степени расширяет возможности обучающегося, позволяет эффективнее пользоваться знаниями и навыками, овладеть конкретными приемами, техниками и пр. Сертификат является подтверждением того, что слушатель прошел определенный курс, но не дает ему права работать в конкретной отрасли, занимать определенную должность;

– Диплом. Подчеркивает, что слушатель или студент прошел полный курс обучения по конкретному направлению, обрел знания и навыки, предусмотренные действующими стандартами. Диплом о дистанционном образовании выдают лишь образовательные заведения, имеющие лицензию на осуществление соответствующего вида деятельности. Он позволяет специалисту работать в рамках освоенной специализации. Диплом об образовании удостоверяет наличие соответствующих знаний и навыков, соответствие специалиста установленным требованиям в рамках конкретной профессии и является «допуском» к трудовой деятельности.

Предлагаем рассмотреть особенности онлайн-подготовки специалистов в разных странах.

Дистанционное обучение в России на сегодняшний день характеризуется тем, что дистанционное освоение профессии возможно почти в каждом российском ВУЗе. Средняя стоимость годового обучения в новом формате варьируется от 30 до 150 тысяч рублей в год, но абитуриенту доступны не все профессии, так как онлайн-обучение практикуется

преимущественно на гуманитарных, экономических, юридических направлениях, где не требуется владение определенными «реальными» навыками. Например, обучиться дистанционно на медика или строителя не удастся.

Таблица 1

Дистанционное обучение в России

Параметр	Характеристика
Образовательный процесс	состоит из следующих компонент: – лекции и семинары онлайн, около 20 % занятий; – письменные проекты, вопросы и задания для самостоятельного изучения, около 60 %; – аттестация и защита ВКР, около 20 % от учебного процесса;
Платформа	Обучение возможно только посредством использования специальных образовательных платформ или официального сайта вуза (личный кабинет абитуриента/студента);
Вступительные испытания	Поступление базируется на ЕГЭ или вступительных испытаниях (онлайн-тестирование, онлайн-собеседование);
Финансовая часть	Подготовка специалистов возможна преимущественно на коммерческой основе;
Продолжительность обучения	немного дольше, чем на традиционном бакалавриате (примерно на 6 месяцев больше);
Аттестация	возможна как дистанционно, так и очно-заочно (с посещением вуза);
Средняя стоимость онлайн-подготовки	при вузе по программам бакалавриата составит около 25-40 тысяч рублей в год;
Характер обучения	Образовательный процесс основывается на самообразовании (более 80 % материалов студенту придется изучать собственными силами), в нем доминируют письменные проекты (контрольные и самостоятельные работы, рефераты), промежуточная аттестация проходит в форме онлайн-тестирования или онлайн-собеседования, присутствует проектная деятельность;
Характер профессиональной подготовки	теоретический, частично научный;
Образовательная программа	строго унифицирована и регламентирована на законодательном уровне. Абитуриент выбирает лишь профиль и «вспомогательные дисциплины», более 70 % учебного плана носят обязательный характер;
Перечень доступных к освоению направлений подготовки	ограничен, чаще всего абитуриентам и студентам доступны экономические, гуманитарные, IT-специализации.

Дистанционное обучение в США определено тем, что Америка – одна из первых стран, которая сумела внедрить и успешно применять дистанционное обучение в системе профессионального образования, а также в рамках школьного обучения.

Современная система онлайн-образования в США

Параметр	Характеристика
Преподавательский состав	В обучении задействован специально подготовленный преподавательский состав, способный успешно пользоваться современными технологиями, интернетом, взаимодействовать с учащимися в режиме «онлайн»;
Перечень специализаций	ограничен; самыми доступными профилями признаны: педагогика, экономика и бизнес, менеджмент, инженерия;
Уровень подготовки	от бакалавриата до магистратуры и докторантуры;
Характер обучения	Образовательный процесс предполагает теоретическое самообучение – 70 % материала, проектная деятельность и минимальная стажировка на действующих предприятиях в рамках осваиваемой специальности;
Образовательная программа	Программа обучения основывается на ECTS-системе, перечень обязательных дисциплин утвержден законодательно, вариативная часть предполагает свободный выбор учащегося с учетом будущей работы или интересов, смежности профессий и пр.;
Формат обучения	Занятия проходят в различных форматах: вебинар, видео-уроки на каналах YouTube, онлайн-программы и курсы, онлайн-семинары;
Статус педагога	Тьютор-наставник. Программа подготовки носит индивидуальный характер – действует «специальный режим», график обучения для каждого студента;
Аттестация выпускников	производится в традиционной форме – выпускные экзамены (SAT);
Стоимость обучения	средняя стоимость обучения в данном формате достигает 6000-15000 долларов в год.

Дистанционное обучение в Англии характеризуется тем, что онлайн-формат здесь действует практически повсеместно, начиная от школ, высших школ и заканчивая колледжами и университетами. Каждый учебный центр самостоятельно определяет траекторию подготовки: долю самообучения, домашнего заданий, способов проверки учащихся и пр.

Дистанционные программы подготовки действуют на базе государственных и частных образовательных заведений, притом действует как коммерческая, так и бюджетная форма.

Основные параметры дистанционного обучения в Англии

Параметр	Характеристика
Платформа	Образовательная программа и задания доступны в онлайн-формате только на официальных площадках: сайт вуза и личный кабинет студента, специализированные платформы, сотрудничающие с вузом и пр.;
Формат обучения	В учебном процессе задействуют всемирно известные мессенджеры: скайп, Zoom, онлайн-конференция или трансляция, WhatsApp и пр.;
Характер обучения	Подготовка студентов носит научно-исследовательский характер, возможно прохождение практики (до 15 % от всего учебного процесса);

Вступительные испытания	Программа базируется на основной и вспомогательной части с действующими нормами ECTS-кредитов;
Перечень специализаций	Освоить в режиме онлайн возможно лишь гуманитарные, экономические, частично естественнонаучные профили, филологические и педагогические направления и пр.;
Учебная программа	может предусматривать очные встречи с педагогами, прохождение очной аттестации;
Стоимость обучения	Средняя стоимость обучения в вузах Великобритании в рамках дистанционного формата составляет 15-25 тысяч долларов в год.

Дистанционное обучение во Франции характеризуется тем, что подготовка дипломантов в вузах Франции проходит преимущественно на английском или государственном (французском) языке. Сильнейшие учебные центры развивают специальные дистанционные ветви, отделения, а небольшие вузы готовы предложить к освоению в онлайн-формате отдельные направления подготовки.

Таблица 4

Особенности дистанционного обучения во Франции

Параметр	Характеристика
Знание иностранного языка	Знание иностранного языка на котором преподается программа не ниже среднего уровня обязательно, притом важно подтвердить знания и навыки документально посредством прохождения специальных тестов;
Перечень направлений подготовки	педагогика, филология, экономика, психология, юриспруденция;
Продолжительность обучения	совпадает с традиционными форматами, но чаще зависит от набора изучаемых предметов (объем вариативной части);
Характер обучения	Образовательный процесс основан на рейтинговой системе (ECTS), притом за каждым дистанционщиком закрепляется куратор-наставник;
Формат обучения	Занятия проходят преимущественно в форме вебинаров, письменных проектов и кейсов, а аттестация в форме тестирования;
Стоимость обучения	Средняя стоимость подготовки квалифицированного специалиста достигает 12–23 тысячи долларов в год.

В европейских и азиатских государствах актуальными считаются следующие направления дистанционного обучения:

– Адаптивное обучение, которое предполагает использование техники и иных дополнительных средств в процессе усвоения новых материалов и навыков;

– Внедрение технологий виртуальной реальности. Чаще всего подобные инструменты позволяют грамотно смоделировать объект исследования, определить его достоинства, недостатки, усовершенствовать, представить в более наглядном и понятном виде и пр. К данным технологиям также следует отнести онлайн-лекции, видеоуроки, онлайн-тестирования и пр.;

– Модульное или микрообучение. Дистанционное освоение профессии предполагает изучение конкретных дисциплин, выполнение различных проектов в рамках конкретного плана, модуля;

– Геймификация. Данный процесс предполагает изучение предметов посредством виртуальной игры. Такой прием повышает внимание и концентрацию учащихся, делает процесс обучения более интересным азартным и необычным, запоминающимся.

Сходства и отличия в системе высшего дистанционного образования
России и европейских, азиатских государств

Сходства	Отличия
Подготовка носит чаще всего коммерческий характер. Действующие бюджетные места невелики и доступны преимущественно для резидентов.	За рубежом в онлайн-режиме предусмотрены не только онлайн-занятия, проектная и научная деятельность, но и стажировка по профилю (на старших курсах). В России становление специалистов-дистанционщиков носит сугубо теоретический характер.
На мировом рынке труда продолжают отдавать предпочтение очникам и заочникам.	Ценовой диапазон между странами различается кардинально. В России можно отметить дешевизну онлайн-обучения при вузах. За рубежом данный формат обходится в разы дороже.
Перечень доступных к освоению специальностей ограничен. В дистанционном режиме можно освоить преимущественно те направления подготовки, где не требуется владения специальным оборудованием и узкоспециализированных навыков.	Вступительная программа в российских вузах базируется на результатах ЕГЭ или внутренних экзаменах при вузе в онлайн-формате (тестирование, собеседование). За рубежом достаточно предоставить документ о текущем образовании, результаты языковых тестов, итоги GRE/GMAT.
Обучение производится преимущественно на английском или государственном языке.	В России образовательная онлайн-программа строго регламентирована, утверждена. За рубежом предусмотрены основная и вариативная часть с минимальным объемом часов (модулей) по каждой дисциплине (ECTS-система). От количества вариативных предметов зависит и продолжительность обучения за рубежом.

Подводя итоги, отметим, что ключевым недостатком дистанционного обучения в России является отсутствие практики. Студенты этой формы подготовки не проходят практику для закрепления и освоения реальных профессиональных качеств, что ставит под сомнение качество такого обучения.

Основным преимуществом дистанционного образования за рубежом является то, что оно практикуется повсеместно: от школьников до студентов и аспирантов. Часть программы преподается в традиционной форме, часть – дистанционно. В России подобного нет: действует либо очная/заочная основа, либо дистанционная (преимущественно по контракту, на платных условиях).

По результатам 2019–2021 учебных годов, когда на подготовительном факультете для иностранных учащихся Казанского федерального университета использовались две формы обучения слушателей – дистанционная и гибридная, можно отметить, что первая форма обучения наиболее приемлема:

- для слушателей, которые имеют опыт работы с компьютерами и гаджетами, имеют начальные или базовые навыки по работе с техникой и приложениями;
- для слушателей, осваивающих программу экстернатом или отстающих в освоении учебного плана;
- для слушателей с ограниченными возможностями здоровья.

Преимущества и недостатки дистанционной формы обучения

Параметр	Характеристика
Модульность обучения	Приступить к дистанционному обучению можно в любое время года. Слушатели могут легко проверить результативность учебной деятельности: посмотреть электронные задания, видеоуроки, электронный дневник и пр.
Гибкость обучения	Программа обучения предоставляется в разных вариациях: электронная лекция, видеоурок, онлайн-урок и пр. Учащемуся предстоит работа совместная с педагогом (примерно 30 %) и самоизучение (70 %) темы. При возникновении вопросов и сложностей можно связаться с преподавателем, поговорить, обсудить детали.
Новая роль преподавателя	Данный формат подходит больше для слушателей с чувством ответственности, самостоятельности, так как при дистанционном освоении учебного плана учащимся предстоит много самостоятельной работы: разбираться в вопросах, вникать в тему, решать задачи, закреплять пройденный материал, писать рефераты/доклады/контрольные/курсовые и пр. Часть слушателей не воспринимают новый формат всерьез, прогуливая онлайн-занятия.
Параллельность обучения	Программы онлайн-образования не совершенны и требуют модернизации: пересмотр хода занятий, более детального и простого разъяснения или увеличения часов на каждую тему, расширение инструментов обучения и пр.
Новые ИТ	позволяют обеспечивать рентабельность и массовость процесса обучения.
Географическое положение	Проходить обучение можно в любом удобном месте, но при этом важно, чтобы было интернет-подключение, рабочий гаджет и навыки по работе с ним.

Несмотря на удобство и комфорт освоения учебной программы с помощью интернет-технологий, часть слушателей и преподавателей выделяют проблемы, возникающие в новом формате обучения.

1. Слабая оснащённость слушателей. Несмотря на развитие научно-технического прогресса, в ряде стран до сих пор отсутствует высокоскоростной интернет. Данный факт в значительной степени усложняет образовательный процесс: слушателям приходится искать возможности подключения к сети, используя походы к соседям, родственникам, посещение специальных интернет-кафе (но в период карантина это было невозможно), мобильный интернет с низкой скоростью и пр.

2. Не все предметы/темы/сферы деятельности можно освоить и практиковать дистанционно. В частности, предметы/темы/сферы деятельности, требующие практических навыков, невозможно изучить онлайн. К таким сферам деятельности относят медицину, строительство и пр.

3. Многие слушатели указывают как проблему отсутствие живого общения, отсутствие возможности сравнивать себя с другими. Отсутствие живого общения может негативно сказываться на психоэмоциональном состоянии слушателя, его способностях адаптироваться в новом окружении и пр.

4. Трудно заинтересовать слушателя новой темой/предметом. Из-за отсутствия интереса к изучению материалов слушатели с трудом воспринимают новую информацию, не хотят ее исследовать и запоминать.

5. У преподавателей возникают сложности в оценке успеваемости подопечных. При дистанционном обучении доля списываний возрастает. Фактически педагог не видит, как занимается слушатель, самостоятельно ли он выполняет все задания или с чьей-либо помощью. Поэтому могут возникнуть сложности с оценкой домашнего задания и общего рейтинга учащихся.

6. Дистанционное обучение может негативно сказываться на состоянии здоровья. Влияние гаджетов на организм до сих пор вызывает массу споров. Некоторые ученые отмечают, что современные средства коммуникации способны оказывать серьезное облучение организма, отражаться на концентрации внимания, зрении, провоцировать малоподвижный образ жизни и как следствие ожирение. Согласно статистике, после дистанционного обучения в 2019–2021 году часть слушателей и преподавателей обращались в медицинские центры с жалобами на плохое самочувствие: головные боли, ухудшение остроты зрения, проблемы со спиной (позвоночником) и пр.

Литература

Современный рынок онлайн-образования [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <https://disshelp.ru/sovremennyj-rynok-onlajn-obrazovaniya/> (Дата обращения: 01.09.2021).

**Социально-культурная адаптация слушателей
подготовительного факультета для иностранных учащихся КФУ**

*образование в России, иностранные слушатели, подготовительный факультет,
социально-культурная адаптация, мероприятие, внеаудиторные мероприятия, РКИ*

В статье рассматриваются основные направления социально-культурной адаптации иностранных слушателей подготовительного факультета КФУ, а также мероприятия, способствующие ее успешному проведению.

Успешная социально-культурная адаптация иностранных слушателей подготовительного факультета к новым для них реалиям при поступлении в КФУ и к новым культурным условиям – один из основных факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса в целом.

Именно здесь, на подготовительном факультете закладываются основы знания русского языка, обычаев и культуры для дальнейшего обучения и их развития. Одно из главных условий успешной учёбы иностранных студентов – быстрое и эффективное овладение русским языком. Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, и легче процесс коммуникации. Именно положительная динамика в коммуникативном процессе иностранного студента помогает не только в развитии языковых навыков, но и в познании бытовой, социокультурной и иной жизни студенческого общества.

Особенность работы кураторов и преподавателей на подготовительном факультете КФУ заключается в том, что они с первых дней обучения вовлекают иностранных слушателей во внеурочное время во многие внеаудиторные мероприятия, в первую очередь социокультурной направленности, и тем самым оказывают большую помощь в овладении русским языком. Эта работа проводится совместно с сотрудниками отдела адаптации иностранцев Департамента внешних связей, что позволяет охватить системной работой слушателей и по месту их проживания в общежитии. Для более быстрой адаптации кураторы и преподаватели посещают со студентами театры, организуют экскурсии в музеи и библиотеки, ознакомительные поездки по Казани с посещением мечетей, так как многие студенты являются представителями мусульманских стран. Также студенты участвуют во всевозможных конкурсах, посвященных творчеству русских писателей и поэтов. Студенты не только изучают русский язык, но и знакомятся с культурой и традициями русского народа, особенностями поведения и менталитета русских. Для них создается атмосфера «доброго дома», где каждый студент может найти себя, что помогает ускорить адаптацию к учебе КФУ.

Социальная адаптация определяется как процесс и результат согласования условий социальной среды и возможностей человека, его ожиданий и потребностей. Культурная адаптация предполагает освоение культурных ценностей и образа жизни в целях адекватного поведения в иной культурной среде [Гладуш 2008]. В целом работа по социально-культурной адаптации на подготовительном факультете проводится в рамках единой системы планирования и проведения социально-воспитательной работы и направлена на успешную социализацию иностранных слушателей, а также на установление и развитие взаимовыгодного межкультурного общения.

Для реализации воспитательной работы используются все имеющиеся условия, созданные как в КФУ, так и непосредственно на подготовительном факультете. Широко применяется сотрудничество с учреждениями культуры, социальными центрами, общественными организациями и образовательными организациями.

Система социально-культурной адаптации на подготовительном факультете включает в себя следующие направления:

1. *Культурно-познавательная деятельность* – ознакомление с культурными традициями России, Республики Татарстан, посещение исторических мест, проведение

экскурсий, посещение музеев, театров, выставок и концертов. Она позволяет расширить страноведческий кругозор, дает возможность ближе познакомиться слушателей с историей, культурой, искусством, научными и военно-политическими достижениями России. В рамках этого направления:

1) Постоянно организуются и проводятся экскурсии в музеи КФУ: Музей истории Казанского университета, Этнографический музей обеспечивает знакомство с национальным составом Республики Татарстан, Зоологический музей и гербарий имени Э.А. Эверсмана, Геологический музей имени А.А. Штукенберга и др.

2) Организуются и проводятся экскурсии по городу Казани и его окрестностям: в Казанский Кремль и по исторической части Казани (знакомство с историей и культурой города); по Старо-Татарской слободе с посещением усадьбы врача Беркутова (знакомство с бытом городских жителей Казани XIX века); посещение Парка Горького, церкви Введения во храм Пресвятой Богородицы, Петропавловского собора.

3) Организуется посещение музеев г. Казани: Музея Г. Тукая; Музея естественной истории Республики Татарстан; Национального музея Республики Татарстан.

4) Организуется посещение театров и концертных залов г. Казани: Русского драматического театра имени В.И. Качалова; Концертного зала имени С. Сайдашева и др.

Все новое из увиденного в дальнейшем обсуждается на занятиях РКИ. Такие мероприятия позволяют сделать университетскую и городскую среду более понятной и доступной, обогащают лексический запас слушателей, а также укрепляют дружеские отношения внутри группы.

2. Творческая деятельность – организация культурных мероприятий, творческих вечеров, клубов по интересам, просмотр фильмов. Создание условий для проявления способностей. В рамках этого направления:

1) Организуются и проводятся мероприятия на подготовительном факультете. Они помогают молодым слушателям продемонстрировать имеющиеся у них таланты, повышают их самооценку, побуждают добиваться лучших результатов и в учебе, помогают почувствовать себя более уверенно в новой для них обстановке, и соответственно, легче к ней адаптироваться [Кравченко 2018: 83–86]. В результате участия в мероприятиях происходит активизация творческого потенциала слушателей, формирование их эстетической культуры, изучение и осмысление исторических особенностей и традиций русского и татарского народа. На факультете ежегодно проводятся: «Вечер дружбы» – через презентацию своей страны, культуры, обычаев и природы, благодаря взаимодействию через песню и танец слушатели ближе знакомятся друг с другом, учатся выстраивать коммуникативные и социальные связи с одноклассниками и однокурсниками из других стран; «Праздник русского языка, литературы и культуры» – где слушатели демонстрируют свое владение русским языком через исполнение стихов и песен на русском языке; новогодние праздники с участием Деда Мороза и Снегурочки, а также с участием выпускников факультета; конкурс эссе «Культура и традиции России»; фотоконкурс «Живём и учимся в России» и др. По желанию слушателей работает факультатив «Русская песня», где во время занятий они разыгрывают диалоги, проводят беседы о теме песни, о персонажах. Тексты русских песен эффективно помогают развивать коммуникативные навыки.

Проведение различных мероприятий среди иностранных слушателей – это не только один из способов контроля знаний и умений учащихся, но и очень значительная помощь адаптации студентов в русском социокультурном и языковом пространстве.

2) Организуются и проводятся мероприятия в общежитиях: День иностранного первокурсника «Fresh day», где они могут познакомиться со слушателями из других стран и принять участие в веселых квестах и конкурсах, «Хеллоуин», «Рождественский вечер» и др.

3) Слушатели участвуют в мероприятиях, которые организуются и проводятся Клубом интернациональной дружбы КФУ: жители африканских стран вместе со своими земляками из институтов (факультетов) КФУ и других вузов г. Казани активно участвуют в «Днях

Африки в КФУ»; лучшие выпускники Подготовительного факультета приглашаются на Вечер иностранного выпускника, который проводится в Историческом музее КФУ.

4) Слушатели ежегодно участвуют в мероприятиях, которые организуются и проводятся в КФУ в целом: в Фестивале иностранных обучающихся «Мозаика народов мира», где они рассказывают о достопримечательностях и культурных особенностях своих стран, читают стихи, поют песни на родном и русском языках; в организации и проведении интерактивных выставок на День рождения КФУ, День Российского студента и др. Для них специально выделяется часть билетов на все культурно-массовые мероприятия, которые организуются для студентов в культурно-спортивном комплексе КФУ «УНИКС». Также их приглашают на веселый праздник Масленицы, угощают вкусными русскими блинами.

Особо следует отметить ежегодное участие слушателей в праздничном митинге КФУ, посвященном Дню Победы, а также в литературно-творческом конкурсе «Огонь Победы в памяти поколений», где они неоднократно побеждали в номинациях «Моя семья в годы войны» и «Письмо солдату». Многие слушатели подготовительного факультета КФУ стали участниками онлайн-мероприятия «Этот день Победы!». Стихи и песни были исполнены ими с глубокими чувствами.

Несомненно, участие иностранных слушателей наряду со студентами в общеуниверситетских мероприятиях служит важным объединяющим фактором в системе воспитательной работы университета [Ефимова 2019: 213–216].

5) Слушатели ежегодно участвуют в культурных мероприятиях, которые организуются и проводятся в г. Казани: в Культурном центре имени А.С. Пушкина – в Фестивале русской культуры «Пётр Уксусов созывает друзей»; в программе из цикла «PRO Россию» на тему «О традициях зимних праздников для молодежи»; в праздновании Масленицы, а также в традиционном русском празднике «Святочные забавы», где приобщаются к русской традиции празднования Святков с народными танцами, песнями и играми; в празднике, посвященном знакомству учащихся с новогодними русскими традициями; в городском празднике «Бэрэнге-fest» на Юнусовской площади г. Казани; в общегородском Фестивале моды, дизайна и уличного перформанса «Окно», который прошел на площади перед театром им. Г. Камала.

Все вышеперечисленное помогает формированию у слушателей духовных и культурных ценностей, приобщению их к ценностям русской и татарской культуры, к сокровищнице русского языка и русской словесности, вовлекает иностранных учащихся в культурную жизнь факультета, университета и города Казани, пополняет знания о военно-исторических событиях и героях России, воспитывает любовь и уважение к России. В целом все это усиливает роль русского языка в процессе адаптации, а также повышает политическую значимость России в мире [Герасименко 2016: 111–116].

Чтобы помочь иностранным слушателям, особенно тем, кто приехал к нам из жарких стран, где никогда не бывает снега, адаптироваться и полюбить русскую зиму, кураторы, преподаватели и сотрудники отдела адаптации иностранцев ДВС демонстрируют им любимые зимние развлечения детей и взрослых в России: ходят кататься с ними на коньках, лыжах и санках, играют в снежки и т.д.

Таким образом, активное вовлечение слушателей подготовительного факультета в мероприятия по социально-культурной адаптации формирует у них интерес к русской культуре и традициям, развивает духовную и эстетическую культуру, уважительное отношение к другим народам и культурам, развивает гуманистические идеалы и ценности, помогает ускорить и улучшить их адаптацию к новым условиям среды, что в совокупности делает их пребывание в России более комфортным.

Литература

Герасименко И.Е. Проблемы социально-культурной адаптации иностранных слушателей подготовительных факультетов // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.; Отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. – М.: Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2016. – С.111–116.

Гладуш А.Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: Учеб. пособие. / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 146 с.

Ефимова А.А. К вопросу о социально-культурной адаптации иностранных слушателей на этапе предвузовской подготовки (на примере Псковского государственного университета) // Восьмые Лозинские чтения. Материалы Международной научно-методической конференции. – Псков: Псковский государственный университет, 2019. – С.213–216.

Кравченко И.В. К вопросу социокультурной адаптации иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки // Международное образование и сотрудничество: сборник научных трудов. – М.: ООО Техполиграфцентр, 2018. – С.83–86.

Создание модели обучения в китайских колледжах и университетах в эпидемический период и смешанного режима обучения в постэпидемический период

эпидемия пневмонии, вызванная новым типом коронавируса, модель обучения онлайн, постэпидемическая эпоха, оценивание преподавания, гибридное (смешанное) обучение

В 2020 году в условиях начавшегося широкомасштабного дистанционного образования по всей стране онлайн-обучение в Китае в основном делится на несколько видов: модель обучения онлайн, модель обучения в записи и модель двойного обучения в записи + онлайн. После эпидемии необходимо продолжить изучение органичной интеграции традиционных моделей обучения и моделей обучения, основанных на информатизации, и использовать их с целью устойчивого развития смешанного обучения, а также создать системы оценки смешанного обучения в рамках формирования новой модели обучения новой эпохи.

Вспышка новой эпидемии коронавирусной инфекции в 2020 году вызвала экстренное изменение в механизме коммуникации во всех сферах жизнедеятельности. Это изменение особенно заметно стало и в сфере образования. В качестве важных участников процесса обучения колледжи и университеты также осуществляли изменения и внедряли инновации.

1. Положение онлайн-обучения в китайских университетах во время эпидемии

1. Структура онлайн-обучения

Практику онлайн-обучения в колледжах и университетах в период эпидемии можно охарактеризовать тремя определениями – «все регионы», «полный охват» и «всесторонний охват» [Департамент 2020]. Все колледжи и университеты по всей в стране приняли меры по внедрению онлайн-обучения. По состоянию на 8 мая 2020 года 1454 колледжа и университета в Китае ввели онлайн-обучение, 1,03 миллиона преподавателей предложили 1,07 миллионов онлайн-курсов. В онлайн-обучении приняли участие 17,75 миллионов студентов колледжей, в общей сложности 2,3 миллиарда человеко-часов. Предлагаемые курсы обучения охватывают научные дисциплины, в том числе инженерию, сельское хозяйство, медицину, экономику, менеджмент, право, литературу, историю, философию, искусство, образование и другие сферы образовательной деятельности. Типы курсов обучения включают профессиональные базовые курсы теоретические занятия, спецкурсы, лабораторные работы, открытые уроки и т. д.

2. Модель обучения и преподавание в онлайн режиме

В «Руководящих рекомендациях по углублению реформ в сфере образования и преподавания в университетах при центральном правительстве», выпущенных Министерством образования Китая в 2016 году предлагалось «продвигать реформы онлайн и офлайн гибридного обучения между учебными заведениями» для содействия созданию ресурсов онлайн-образования в колледжах и университетах. К 2018 году по количеству массовых открытых онлайн-курсов страна заняла первое место в мире [Новости 2018], разрабатывались различные типы онлайн образовательных ресурсов и оборудования на всех уровнях, что заложило определенный фундамент для обучения в условиях эпидемии 2020 года. Во время эпидемии осуществляются следующие режимы онлайн-обучения:

1) Режим обучения в онлайн формате

В КНР уже имелось много типов платформ прямой трансляции. Обычно используются следующие платформы: QQ, WeChat, Tencent Meeting, DingTalk, а также сетевые платформы внутри учебного учреждения. В связи с нестабильностью и перегрузкой сети разные платформы используются поочередно. Форма прямой трансляции – это онлайн-выражение формы очного обучения. Основные элементы в процессе обучения принципиально не изменились, но в качестве носителя информации используется сеть Интернет. Такой режим прямой трансляции родился из традиционного режима обучения в

аудитории, чтобы максимально воспроизвести режим офлайн обучения. Недостатком является аспект взаимодействия. При обычном аудиторном обучении учителя могли преподавать с помощью различных методов, таких как визуализация, аудио и язык тела. Однако онлайн-обучение часто ограничивается подходом «голос + демонстрация экрана», что затрудняет вовлечение студентов в учебный процесс. Из-за ограничений сети не всегда возможно уловить обратную связь с учащимися в реальном времени (выражение, язык, движения тела). Что касается отзывов учащихся, то более 50% студентов сообщают, что уровень владения Интернетом и работа самого Интернета влияет на онлайн-обучение [Лай Цзиньши 2020].

2) Модель обучения записи и трансляции

Китай уже продвигал создание онлайн-образовательных ресурсов до эпидемии в колледжах и университетах. Несколько национальных платформ также предоставляют соответствующие учебные курсы, такие как MOOC Китайского университета, Chaoxing Learning Platform, Rain Classroom, учебные платформы различных школ и т.д. Студенты проводят соответствующее обучение в соответствии с рекомендациями и требованиями учителя, и учитель дает студентам обратную связь в соответствии с требованиями к обучению. Такой способ обучения требует от студентов осознанной инициативы с точки зрения отношения к обучению, а также предъявляет высокие требования к пониманию и старательности студентов с точки зрения способности к обучению. 56,50% опрошенных студентов считают, что мотивированность является основным определяющим фактором результата обучения. Они не удовлетворены мотивированностью. Отсутствие серьезного отношения к обучению значительно снижает эффективность онлайн-обучения и студенты считают, что у них плохая способность к самообучению, выполнению планов [Лай Цзиньши 2020]. Более половины студентов недостаточно самосознательны. Эффективность онлайн-обучения в большей степени зависит от способности студентов к самостоятельному обучению [Ван Чжули 2020].

3) Двойная модель обучения – в записи + прямая трансляция

На начальном этапе учитель выборочно и объективно разъясняет учащимся ключевые моменты обучения для предварительного ознакомления с материалом в форме записи и прямой трансляции. В классе включается онлайн-обучение в форме прямой трансляции, проводятся обсуждения и дается обратная связь, а после урока учащиеся выполняют соответствующие упражнения и домашние задания. Однако 47,51% учеников считают, что частота внешкольных упражнений выше обычных [Лай Цзиньши 2020]. Однако частота вопросов и ответов после занятий и рекомендаций по методам обучения является средней. Учащихся легко запутать по вопросам содержания обучения и домашнего задания, и эту ситуацию сложно разрешить.

II. Восстановление модели обучения после эпидемии

После внедрения онлайн-обучения во время эпидемии в научном сообществе возникло три позиции: поддержка онлайн-образования, отрицание преимуществ онлайн-образования и интеграция онлайн- и офлайн-образования в обучении. В связи с нормализацией эпидемической ситуации и внедрением онлайн-образования невозможно полностью вернуться к офлайн-обучению, как невозможно и отказаться от онлайн-образования. Также невозможно полностью внедрить онлайн-образование и отказаться от личного общения между людьми. Как интегрировать онлайн- и офлайн-образование и построить новую модель обучения, соответствующую эпохе информатизации – это вопрос, о котором мы должны задуматься.

1. Усиление контроля за соответствующими государственными ведомствами

Будучи комплексным системным проектом, онлайн-обучение требует совместного участия правительства, исследовательских институтов, общества, школ, предприятий и семей [Чэн Гэньсо 2021]. В Китае существует большое количество образовательных онлайн-ресурсов и обеспечен доступ к ним. Контроль и выбор ресурсов требуют сотрудничества нескольких сторон. Необходимо: 1. Уточнить соответствующие отраслевые стандарты и

внедрить их регулирование. 2. Стандартизировать правила отбора платформы и режима для учителей и преподавателей колледжей. 3. Гарантировать права интеллектуальной собственности при условии эффективного надзора.

2. Двусторонняя интеграция онлайн и офлайн режимов обучения

1) Интеграция офлайн и онлайн занятий

В виду того, что специальности различаются, также отличаются и результаты онлайн- и офлайн-образования. Согласно опросу, существуют очевидные различия в удовлетворенности онлайн-обучением среди представителей различных специальностей. При обучении специальностям по искусству и праву в Китае особое внимание уделяется групповому интерактивному общению и расширению содержания обучения. Групповые мероприятия, такие как дискуссии и репетиции, не могут проводиться в режиме онлайн-обучения, а ресурсы для внешкольного развития относительно скудны, что значительно влияет на качество обучения по таким специальностям и снижает удовлетворенность студентов обучением. Совершенно необходимо построить многомерный и многоуровневый интегрированный урок. Рекомендуется внедрить помощь и оценку в онлайн-обучении до и после урока, а также двустороннее взаимодействие в режиме интеграции офлайн- и онлайн-обучения во время урока [Чжан Цянь 2021], использовать образовательные онлайн-ресурсы для предварительного просмотра и ознакомления со знаниями перед уроком, а также помогать с онлайн-упражнениями и тестами после урока, чтобы понять условия обучения учащихся, предлагать непонятные и сложные задания в онлайн-классах для обсуждения, чтобы в максимально возможной степени решить проблемы обучения. Классная комната должна отличаться от традиционного класса. Высшие учебные заведения должны расширять применение информатизации и логико-информационных возможностей в классе, использовать разнообразное информационное интеллектуальное обучающее оборудование для объяснения учебной информации в классе с традиционным обучением, чтобы облегчить практическую деятельность студентов.

2) Изменение системы оценки

Традиционная система оценки офлайн обучения в основном применяет в качестве стандарта оценивания ежедневную успеваемость + результаты экзаменов. Ежедневная успеваемость включает множество стандартов оценки, таких как успеваемость в классе + домашнее задание + посещаемость и т. д. Проверка путем экзамена – это в основном экзамен в конце семестра или итоговое сочинение. Такая система оценивания родилась на основании традиционного занятия и используется уже несколько лет. В информационную эпоху, когда в методы обучения включается сетевая информация и другие элементы, критерии оценки также должны быть изменены. Критерии оценки должны основываться на построении многомерной и многоуровневой системы оценки онлайн и офлайн, до и после занятий. Оценка проводится по различным аспектам, таким как участие, завершение задания, и оценивает учащихся самыми разными способами. Необходимо поощрять обучение с помощью оценки и проверять знания с помощью оценки.

III. Выводы

После окончания 2020 года на фоне нормализации эпидемиологической ситуации произошло дальнейшее развитие информационных технологий. Традиционные отрасли промышленности активно или пассивно изменялись или реформировались. Неизбежно возникает вопрос, как лучше адаптироваться к развитию технологий и построить более научные и эффективные занятия.

В полной мере используйте преимущества онлайн- и офлайн-образования, избегайте их недостатков, создавайте более научные занятия, чтобы информационные технологии могли более эффективно содействовать процессу обучения и оценки в традиционных занятиях.

Литература

Ван Чжули. Альтернативные темы или выход за рамки класса: полемика и размышления об онлайн-образовании // Современные исследования дистанционного образования, 2020. – №32 (5). – С.35–44.

Департамент высшего образования Министерства образования КНР. Департамент высшего образования Министерства образования: Актуальная ситуация с онлайн-обучением в колледжах и университетах и идеи дальнейшего развития, 2020.

Лай Цзинь. Отчет об исследовании влияния онлайн-обучения на студентов колледжей во время эпидемии [Электронный ресурс] / Лай Цзинь и др. – Режим доступа: https://blog.csdn.net/weixin_41503009/article/details/107679545?spm=1001.2014.3001.5501

Новости образования Китая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2018n/xwfb_20180115/mtbd/201801/t20180117_324935.html

Чжан Цянь. Построение и предложение гибридной модели обучения в колледжах и университетах в постэпидемический период // Высшее образование Цзянсу, 2021. – Вып. 2: – С.93–97.

Чэн Гэньсо. Практическая логика онлайн-образования в колледжах и университетах в постэпидемическую эпоху // Новости социальных наук Китая, 17, 2021.

**Внеаудиторная работа как компонент социокультурной адаптации
иностранных учащихся подготовительного отделения**

дистанционное обучение, внеаудиторная работа, экскурсия

В статье рассматриваются некоторые методические вопросы, связанные с подготовкой и проведением экскурсии на выставку в условиях дистанционного обучения.

В этом году все преподаватели РКИ, работающие в вузах, стали участниками уникального процесса – вынужденного перевода обучения в дистанционный формат

В Лингводидактическом словаре проф. А.Н. Шукина мы находим такое определение: дистанционное обучение – это обучение, при котором слушатели и преподаватели взаимодействуют друг с другом опосредованно, с использованием различных технологий связи, находясь при этом в разных городах, странах. При этом сохраняются все компоненты учебного процесса: цели, содержание, методы обучения, оценка результата и т. д. [Шукин 2007: 77].

Дистанционное обучение чаще всего реализуется с помощью форматов электронного обучения. В зависимости от того, как организовано взаимодействие между преподавателем и обучающимся, форматы электронного обучения делятся на синхронные (вебинар, веб-конференция) и асинхронные, когда студент самостоятельно работает с учебным контентом, размещенным преподавателем в Moodle, в любое удобное для себя время и получает отсроченную обратную связь от преподавателя тоже в Moodle или через электронную почту, мессенджеры Whatsapp, DingTalk.

Процесс вхождения иностранного учащегося в русскую культуру должен осуществляться не только на учебных занятиях. Внеаудиторная работа является таким средством обучения, которое позволяет ускорить процесс адаптации иностранных студентов.

Внеаудиторная работа предусматривает экскурсии в музеи и на выставки, встречи с интересными людьми (с учеными, писателями, космонавтами и т. д.), экскурсии по городу и в другие города России. В нынешней ситуации и эту работу преподаватель может перенести в онлайн формат. Для этого должен быть составлен план посещения музеев и выставок.

В целях осуществления успешной межкультурной коммуникации необходимо снять социокультурные барьеры, возникающие у иностранных учащихся. Присутствие в языке слов, обозначающих элементы национальной культуры, быта, национальной одежды, кухни, слов, обозначающих имена, фамилии, географические названия затрудняет коммуникацию в силу их уникальности и отсутствия эквивалента в родном языке обучающегося. Посещение музеев помогает студентам не только изучить новую безэквивалентную лексику, но и визуализировать представление о тех реалиях, которые обозначаются этой лексикой.

Слушатели Подготовительного отделения совершили виртуальные совместные путешествия по музею изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, по Дворцу царя Алексея Михайловича в Коломенском, по Третьяковской галерее. Одной из интересных экскурсий Третьяковской галереи можно считать экскурсию по выставке «Русская сказка». Путешествие по этой выставке начиналось у волшебного камня (картина В. Васнецова «Витязь на распутье») и затем учащиеся могли выбрать свое направление движения. Пойти в Волшебный лес или в Тридцатое царство или посетить Подводное царство. Каждое направление сопровождал и комментировал экскурсовод. Затем можно было выбрать новый путь и пройти по нему. Особое внимание учащихся обращалось в картинах В. Васнецова на сказочные темы. В конце учащиеся должны были ответить на вопрос: картины каких русских художников они видели и какие сказки изображены на этих картинах. В формате веб-конференции учащиеся выступали с докладами и презентациями об увиденном на выставке.

В условиях пандемии многие московские музеи и театры начали размещать на своих сайтах онлайн экскурсии, спектакли.

Видеоэкскурсия длится не более 15 минут. Проведение такого мероприятия требует огромной предварительной подготовки со стороны преподавателя.

Необходимо подготовить учащихся к экскурсии, познакомить их с планом экскурсии, дать целевую установку (на что нужно обратить внимание в ходе экскурсии), изучить новую лексику, поставить проблемный вопрос, на который они должны ответить после экскурсии. Для учащихся базового уровня владения языком экскурсии должен проводить сам преподаватель, так как он может регулировать темп речи и варьировать способ языкового выражения.

Одним из плюсов онлайн экскурсии является возможность многократного просмотра студентами видеозаписи с комментариями экскурсовода. Такой возможности очная экскурсия не дает, студенты подготовительного факультета с трудом воспринимают быстрый темп речи экскурсовода музея. Как и в очной экскурсии здесь тоже 3 этапа работы с заданиями:

1. На первом этапе работы мы используем вебинар и возможности аудиовизуальной презентации, чтобы снять лексические трудности восприятия речи.

2. На втором этапе – «посещение» музея онлайн. Такое посещение музея возможно как в синхронном, так и в асинхронном онлайн формате, выложив видеоэкскурсию в учебном курсе Moodle.

3. На третьем этапе – проведение веб-конференции с группой студентов для отработки новой лексики, различных грамматических конструкций или проведение круглого стола в онлайн формате с обсуждением увиденного, используя вопросы и микро-тексты. Итоговым заданием является составление рассказа по темам, указанным в программе подготовительного факультета.

Правильно подобранные инструменты для организации дистанционного обучения позволяют сделать учебный процесс максимально комфортным и эффективным. Выбор инструментов для организации дистанционного обучения зависит от количества слушателей, технических возможностей, темпа освоения и т. д.

Литература

Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.; Эксмо, 2007. – 381 с.

Участие иностранных слушателей подфака в творческих конкурсах как способ повышения мотивации изучения русского языка

РКИ, творческие конкурсы, мотивация, адаптация

Обучение в российских вузах является для многих представителей молодёжи из других стран прекрасной возможностью получить хорошее образование, востребованную специальность. Однако для многих самым сложным на пути к цели оказывается изучение русского языка. Участие в творческих конкурсах помогает иностранным студентам преодолеть языковой и социально-культурный барьеры, адаптироваться в российской образовательной среде, развить дополнительные навыки.

В целях реализации Государственной программы РФ «Развитие образования на 2013–2020 гг.» и упрочения положения России на мировом рынке в сфере международных образовательных услуг российские вузы ежегодно принимают на обучение иностранных граждан. Несомненно, что изучение русского языка даётся иностранцам значительно труднее, чем, например, английского, поэтому именно преодоление языкового барьера является в большинстве случаев залогом успешного окончания университета и получения диплома. Одним из важных факторов в решении этой задачи становится социально-культурная адаптация иностранных студентов на начальном этапе их обучения в России с последующей их интеграцией в российскую образовательную среду. Традиционно исследователи этой проблемы выделяют следующие значимые моменты, необходимые для социализации иностранца в российской образовательной среде: 1) преодоление дидактического барьера (особенностей преподавания и организации учебного процесса); 2) преодоление языкового барьера; 3) привыкание к климатическим, бытовым особенностям жизни в России; 4) знакомство с культурой и традициями страны. Естественно, что все эти аспекты взаимосвязаны, особенно язык и культура. В процессе межкультурной коммуникации иностранные студенты получают дополнительные стимулы для изучения русского языка.

Преподаватели РКИ, используя на занятиях лингвострановедческий материал, обязательно касаются вопросов русского искусства. Чтение стихов на уроках, посещение театров, музеев и галерей вместе с преподавателем РКИ (так называемое тьюторское сопровождение) знакомят иностранных слушателей подфака с русской культурой и историей, способствуя пониманию культурных коннотаций, а, следовательно, помогая усвоению русского языка. Однако это можно считать начальным и относительно пассивным этапом межкультурной коммуникации. Для более глубокого проникновения в русскую культуру необходимо вовлекать иностранных слушателей в творческую работу. Одним из способов вовлечения может стать участие иностранцев в творческих Олимпиадах и конкурсах, проводимых в университетах России, причём такие конкурсы проводятся как с участием только иностранцев, так и со смешанным участием (российские и иностранные студенты).

Многие вузы Москвы и других городов РФ проводят сегодня творческие Олимпиады по РКИ, фестивали, конкурсы в нескольких номинациях: декламация, сольное и групповое пение, исполнительское искусство, графика и живопись, фотография. Так, автор статьи, с 2011 года являющийся ответственным за воспитательную работу на кафедре РКИ НИУ МГСУ, ежегодно готовит команду иностранных обучающихся университета для участия в Открытой Олимпиаде для иностранных студентов российских вузов негуманитарного профиля в НИУ МЭИ во Всероссийском Пушкинском молодежном фестивале искусств «С веком наравне» в РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, в молодежном фестивале «Все флаги в гости к нам» в ТулГУ и др. В процессе подготовки к мероприятию студенты выбирают (как правило, из ряда предложенных преподавателем) стихи и песни, самостоятельно читая и

переводя произведения. Такая внеаудиторная языковая работа студента, несомненно, обогащает его словарный запас, способствует ассоциативному запоминанию новой лексики. Выбранное стихотворение обсуждается в историческом контексте, рассматривается с точки зрения ценностной системы русской культуры, мировоззренческие установки русского поэта сравниваются с особенностями мировоззрения представителей родной культуры студента, лексика тщательно разбирается интонационно и акцентологически. Многократное проговаривание развивает артикуляционные навыки и фонематический слух будущего конкурсанта.

Немаловажным является и результат участия иностранного студента в творческом конкурсе. Здесь можно выделить следующие необходимые для повышения мотивации изучения русского языка составляющие: 1) грамоты и дипломы предоставляются в посольства как свидетельство активности обучающегося; 2) соотечественники, обучающиеся в вузах-организаторах мероприятий, становятся свидетелями успеха конкурсантов; 3) появляются новые знакомые из других стран, общение с которыми происходит на русском языке. Кроме того, участие в мероприятиях в других вузах позволяет выделить общие черты, характерные для процесса обучения во всех российских вузах, что помогает адаптации иностранных студентов в российской образовательной среде. В дальнейшем, став студентами университета, иностранные слушатели подфака, активно участвовавшие в творческих конкурсах, легче адаптируются в российских студенческих группах, так как они уже понимают, что внеаудиторная творческая деятельность студентов приветствуется в российских высших учебных заведениях. Так, слушатель подфака НИУ МГСУ Деррик Мпака Кантумойя (Замбия), став студентом 1 курса РГСУ, в первый же год обучения в своём университете выиграл конкурс «Мистер Студенчество РГСУ». «Фишкой» его выступления на конкурсе стало чтение рэпа на русском языке. С таким же номером он выступал на выпускном концерте подфака НИУ МГСУ за год до победы в конкурсе. Сейчас Деррик вместе с русскими студентами записывает видео авторских песен и выкладывает их на канале YouTube. Другой иностранный слушатель подфака Сальвадор Бернарду Морайш (Ангола), став победителем в нескольких фестивалях и олимпиадах в номинации «Эстрадный вокал», начал активно участвовать в творческих мероприятиях нашего университета, стал победителем конкурса «Мистер МГСУ» (на конкурсе он исполнил песню современного российского певца Федука, аккомпанируя себе на гитаре), участвовал в работе научных конференций не только с докладами, но и в качестве переводчика (он говорит на английском, испанском, португальском языках). Таким образом, адаптация в российской образовательной среде была успешной. Сейчас, окончив бакалавриат, он учится на 1 курсе магистратуры нашего университета. Несомненно, что разучивание песен сыграло свою роль в его мотивации изучать русский язык. Речевые клише из текстов песен запоминаются без грамматического и структурного анализа фраз, осваиваются целые сегменты речевого потока.

Вьетнамский магистрант Ле Чунг Хиеу, также окончивший подфак и бакалавриат в нашем университете, тоже активно представляет наш университет на многих творческих конкурсах. Преподаватели РКИ знают, что в силу отличий фонетического строя русского и вьетнамского языков вьетнамским и китайским студентам тяжело даётся русский язык. При разучивании русских песен вьетнамский студент отрабатывает твёрдые и мягкие согласные, шипящие, трудные в произношении словосочетания [здн], [ств], [дц], [сч] и другие, так как в песнях часто встречаются такие слова, как *дождь, счастье, сердце* и т. п. Мелодичные и простые в музыкальном плане многие народные и советские песни формируют у студентов произносительные и интонационные навыки. Вьетнамские студенты также испытывают трудности с личными формами глагола, падежными окончаниями, и именно песенный материал даёт возможность запомнить фразы целиком, а затем использовать их при продуцировании самостоятельного высказывания. Хиеу упорно работает над своей фонетикой, участвуя не только в номинации «Вокал», но и выступая с докладами на тему фонетики на конференциях в НИУ МГСУ и других вузах. Недавно Хиеу занял 3 место в конкурсе каллиграфии, организованном Centro Russo di Milano.

Преподаватели кафедры РКИ НИУ МГСУ в условиях онлайн-обучения уже второй год проводят среди слушателей подфака конкурс презентаций «Моя страна». Обучающиеся готовят презентации и записывают небольшое видео, где они рассказывают о своей стране. Конкурс проходит на платформе Фейсбук, где студенты могут оставлять свои комментарии, задавать вопросы участникам и голосовать за понравившуюся презентацию. Такая языковая практика также мотивирует иностранных студентов к изучению русского языка. Китайский слушатель Сюй Шичуан после успешного участия в конкурсе решил отправить свои графические работы на художественный конкурс, проводимый Евразийским художественным союзом (профессиональный союз). Сюй Шичуан получил диплом 1 степени. Это мотивировало его пойти на экскурсию в Третьяковскую галерею на Крымском валу (летом 2020). На экскурсии Шичуан не только открыл для себя современное русское изобразительное искусство, но и узнал множество новых слов: *мастихин, палитра, контрастные цвета, композиция* и т. п. Сейчас Шичуан ходит на открытия и закрытия выставок Союза с одноклассником из Шри-Ланки, который тоже является архитектором и любит рисовать. Этот интерес к творческим мероприятиям способствует погружению студентов в языковую среду. Подобная работа со студентами требует индивидуального подхода к каждому, однако это сполна окупается результатами.

К 100-летию НИУ МГСУ кафедра РКИ совместно с кафедрой архитектуры организует выставку художественных работ преподавателей и студентов вуза, рассчитывая таким образом вовлечь как можно большее количество иностранных студентов в мероприятия университета с целью повышения их мотивации в изучении языка и их дальнейшей адаптации в российской образовательной среде.

Конечно, не все иностранные студенты обладают какими-либо способностями к пению или живописи, но даже участие в номинации «Декламация» без победы вызывает их интерес, так как это возможность попробовать себя в чём-то новом. И, несомненно, это участие является хорошей практикой в говорении и аудировании.

Литература

Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссии о методологии // Эмпирические исследования Universitas. – 2013. – № 3. – Т.1. – С.33–47.

Лондаджим Т. Социокультурная адаптация: сущность и функции // Альманах современной науки и образования. – 2011. – №11 (54). – С.109–112.

Овсянникова И.Г., Терещенко Т.М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-k-usloviyam-obucheniya-v-rossiyskom-vuze>

Юсупова С.Н. Использование неверного материала на уроках РКИ // Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний. Сб. докладов Всероссийской научной конференции. М.: НИУ МГСУ, 2018. – С.209.

О.Н. Ярошенко

Л.С. Лапина

Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет) (Россия)

**Поддержание комфортной поликультурной среды обучения
в региональном университете путем адаптации иностранных обучающихся**

*экспорт образования, иностранные студенты, адаптация, социокультурная среда,
интернационализация, высшее образование, досуговая деятельность*

Одной из более свойственных индивидуальностей становления высшего образования в мире в последние десятилетия считается процесс интернационализации. Данному процессу содействуют углубление процессов политической и финансовой интеграции, становление массовых систем телекоммуникаций и иные моменты. В процессе интеграции передового русского профессионального образования в глобальную повестку поднимает актуальные вопросы и формирует обстоятельства становления экспорта образовательных услуг. Это непосредственно связано с повышением конкурентоспособности российских университетов на интернациональном рынке образования. Более того, обучение зарубежных студентов считается показателем статуса учебного заведения. Одной из ведущих задач в текущих реалиях становится адаптация иностранных студентов к новой, непривычной для них социокультурной среде, поскольку успех их учебной деятельности напрямую связан с данным условием. Ввиду того, что в данный момент одним из наиболее приоритетных направлений развития высшего профессионального образования считается экспорт образовательных услуг, весьма актуальной считается разработка технологий и подходов к организации адаптации иностранных обучающихся.

Последние годы подняли важные вопросы реального места и роли системы российского высшего образования в мировом сообществе на международном рынке образовательных услуг, использования уже существующих технологий или создания новых методик интеграции в мировую повестку, фактического значения развития экспорта образовательных услуг. Россия обладает всеми необходимыми условиями для динамизации интернационализации образования и увеличения контингента иностранных обучающихся. Только за последние 40 лет более 400 тысяч иностранных граждан получили дипломы отечественных учебных заведений и в настоящее время успешно работают практически во всех странах мира [Обучение 2019: 308]. Для российских вузов расширение экспорта образовательных услуг и углубление процессов интернационализации в самых различных сферах образовательной деятельности является обязательным условием развития в изменяющейся конкурентной среде.

Из представленных ниже данных следует, что ежегодно наблюдается рост числа иностранных граждан, прибывающих на территорию Российской Федерации с целью получения образования [Арефьев 2018, 8: 536] (рисунок 1).

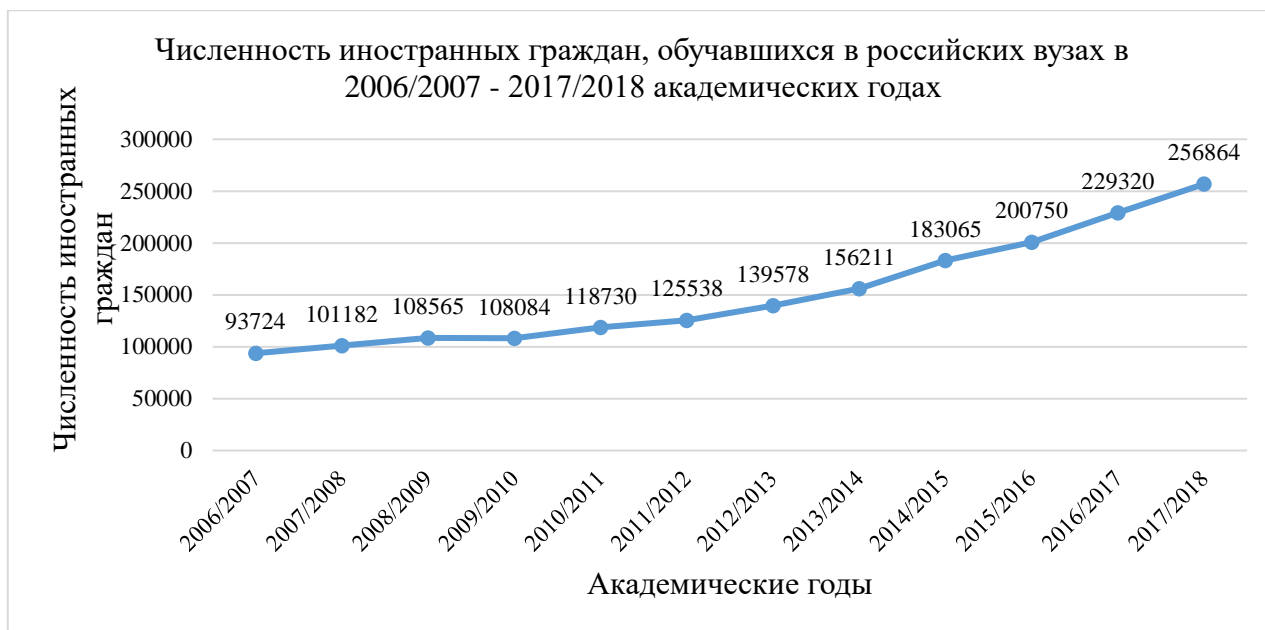


Рис. 1. Численность иностранных граждан, обучавшихся в российских вузах в 2006/2007–2017/2018 академических годах

В 2018–2019 годы, по данным Министерства высшего образования и науки, в стране обучалось около 280 000 иностранных граждан. Согласно представленным в 2020 году данным Минобрнауки [Статистические 2020], в России обучается 297 900 иностранных студентов. При этом в ближайшие годы их число должно вырасти более чем на 100 000 человек – согласно паспорту нацпроекта «Образование», к 2024 году в российских вузах должны обучаться 425 000 иностранцев [Паспорт 2018: 89]. При этом большая часть иностранцев едут за образованием в столичные и прилегающие к ним города. Многие думают, что на Урале и в Сибири холодно и не очень комфортно, тем не менее все иностранцы, которые учатся в вузах этих регионов, знают об особенных возможностях и привилегиях. Студентов, приезжающих на Южный Урал из-за границы, с каждым годом становится все больше. В настоящее время в Челябинской области обучается более 5 000 иностранных граждан. Каждый из них – это привлечение средств в национальную и региональную экономику. В этом представляется прямая связь развития экспорта высшего образования и роста валового регионального продукта, ведь большая часть иностранных граждан, особенно из дальнего зарубежья обучается на контрактной основе.

Иностранные студенты являются активными потребителями услуг, производимых региональными предпринимателями. Прежде всего это касается сектора общественного питания и сферы развлечений. Важным приоритетом является также привлечение в регион талантливой молодежи, в том числе из-за границы. Привлечение иностранных обучающихся важно не только с точки зрения экономики. В частности, вузы Южного Урала ежегодно проводят ряд мероприятий, направленных на расширение межкультурного диалога, что в глобальной перспективе будет способствовать снижению межнациональной напряженности за счет в том числе знакомства жителей региона с культурными особенностями разных стран, представители которых обучаются в высших учебных заведениях Челябинской области – изначально многонационального региона. Помощь в адаптации этих студентов при первом приезде в регион является одной из первоочередных задач вузов. Мало привлечь иностранного студента на учебу. Необходимо также сопроводить его после приезда в Россию, заранее сообщив ему схему маршрутизации, которая должна быть четкой и логичной. Важно, чтобы у иностранного студента не возникло страха перед соблюдением различных бюрократических формальностей в принимающей стране в части соблюдения сложных санитарных норм. За обеспечение этого процесса отвечает вуз.

Так, например, в Южно-Уральском государственном университете в связи с активным участием в федеральных и региональных программах развития за последние годы значительно увеличилось количество иностранных обучающихся (как по основным образовательным программам, так и по программам дополнительного профессионального образования). Динамика численности иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры, представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Динамика численности иностранных студентов, обучавшихся в Южно-Уральском государственном университете по основным образовательным программам в 2016/2017–2020/2021 академических годах

Такое увеличение контингента, безусловно, заставляет уделить пристальное внимание вопросам и процессу адаптации иностранных обучающихся с целью создания комфортной поликультурной академической среды в университете как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава. Адаптация иностранных студентов к российским условиям – многоаспектный процесс [Лапина 2020: 33–36]. Он включает в себя приспособление к новой социокультурной среде, климатическим условиям, часовому поясу, образовательной системе, графику, языку общения, культуре новой страны и т. д.

В общем во время своего обучения в России иностранные студенты сталкиваются с проблемами языкового, культурного, финансового характера, с вопросами личной безопасности, толерантности. Чтобы содействовать решению этих проблем университеты создают специализированные службы и объединения. В ЮУрГУ создана комплексная система адаптации иностранных студентов, центральную роль в которой играет деятельность Ассоциации иностранных студентов и выпускников Южного Урала (АИСиВ).

23 декабря 2013 года при поддержке Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации Южно-Уральский государственный университет открыл филиал Ассоциации иностранных студентов России. Необходимость ее создания была обусловлена с ежегодным значительным увеличением числа иностранных студентов и их стремлением объединиться для решения ряда проблем, связанных с их учебой, бытом, досугом, для повышения культурного уровня, занятий спортом, правовой и социальной защиты и других вопросов. Задачей ассоциации является укрепление связей между иностранными студентами ЮУрГУ и администрацией университета, содействие иностранным студентам в профессиональной подготовке, защита их прав и интересов. В 2017 году команда участников Ассоциации иностранных студентов заняла II место в номинации «Лучшая система работы с иностранными студентами и международного студенческого сотрудничества» на Всероссийской школе студенческого самоуправления

«Лидер XXI века». В 2018 году ассоциация расширила круг своих интересантов и приобрела статус Южного Урала, а с 2019 года стала объединять не только иностранных обучающихся, но и тех, кто уже покинул стены университета, и стала Ассоциацией иностранных студентов и выпускников Южного Урала. В октябре 2020 года ассоциация стала официально зарегистрированной некоммерческой организацией. Сейчас стать членом команды АИСиВ может любой иностранный обучающийся региона. На данный момент актив ассоциации иностранных студентов включает в себя представителей более 30 стран и регионов, каждый из которых представляет интересы своих студентов.

Деятельность АИСиВ направлена на организационную и воспитательную работу с иностранными студентами в учебное и внеучебное время. Создание оптимальной социокультурной воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности, также является важным направлением ее деятельности. Особое внимание уделяется поддержанию в университете комфортной поликультурной среды обучения, а также удобных условий пребывания иностранных учащихся во всем кампусе. Все вышеобозначенные аспекты социокультурной адаптации иностранных студентов выстраиваются в соответствии с основными принципами внешней культурной, внутренней культурной и молодежной политики Российской Федерации.

Для более эффективной работы и системы взаимодействия АИС имеет собственную структуру организации работы, включающую в себя должности президента, его заместителей и представителей регионов/стран, а также ответственных за разные сферы: спорт, творчество, социальную поддержку, медиаосвещение. Все должности являются выборными – каждый год в сентябре участники выбирают своего представителя большинством голосов, таким же образом выбираются президент и другие ответственные должности. Деятельность АИС заключается в проведении адаптационных мероприятий, национальных праздников, спортивных и научных мероприятий, реализации социальных и оздоровительных программ. Ежегодно в сентябре активом АИС разрабатывается план работы на год.

АИСиВ выступает организатором ряда мероприятий, которые способствуют развитию межкультурных коммуникаций. Ежегодно проводятся национальные праздники такие, как Навруз, Китайский Новый год во взаимодействии с национальными диаспорами, представителями консульств и посольств. С целью знакомства студентов ЮУрГУ с традициями других стран организуются День арабской культуры, День африканской культуры, Сингальский Новый год. Также АИСиВ способствует проведению Информационных дней для иностранных студентов по миграционным вопросам, вопросам обучения в вузе и проживания в России.

Помимо национальных праздников и фестивалей всестороннему развитию иностранных обучающихся способствует участие в конкурсе «Талант ЮУрГУ» и организованный АИСиВ песенный конкурс «Караоке-Battle». Проведенный впервые в 2016 году Чемпионат по мини-футболу стал главным спортивным событием, эти соревнования проводятся дважды в год – Весенний и Осенний кубок.

Студенты разрабатывают новые мероприятия и новые форматы их проведения, исходя из запросов большинства. Актив АИСиВ инициировал организацию конкурса «Мистер и Мисс АИС», Чемпионат по бильярду. Интересным и новым форматом спортивного мероприятия для иностранных обучающихся стала сдача норм ГТО, четыре студента уже получили золотой значок. Важным итогом работы с иностранными студентами стало введение номинации «Лучший иностранный студент» в конкурсе «ЮУрГУ в лицах».

Серьезным событием 2018 года стало получение грантовой поддержки Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь» на реализацию проекта «Южно-Уральская молодежная модель ШОС». Модель ШОС – это синтез конференции и ролевой игры, интерактивный форум, в ходе которого моделируются заседания органов Шанхайской Организации Сотрудничества. Участниками проекта стали более 230 студентов, которые выступали в роли официальных представителей стран-членов ШОС, посетивших

конференцию для обсуждения актуальной повестки. Конечной целью каждого моделируемого органа стала подготовка резолюции, содержащей рекомендации по решению рассматриваемой проблемы. Осуществление данной цели стало возможным в связи с достижением компромисса интересов участников.

Одним из путей осознания проблем, возникающих у иностранных студентов при обучении в российских университетах, а также поиска способов их решения, стало проведение в 2019 году масштабного форума, посвященного обучению иностранных студентов в вузах России – Уральского форума иностранных студентов и выпускников URAL FEST, который проводился Ассоциацией иностранных студентов и выпускников Южного Урала на площадке Южно-Уральского государственного университета. Мероприятие объединило более 200 студентов и выпускников разных стран, получающих престижное высшее образование в региональных российских университетах. Эксперты и участники форума из городов Уральского федерального округа обсудили специфику обучения и проживания иностранцев в новых для них условиях, межкультурную коммуникацию, эффективное взаимодействие студентов и выпускников вуза. URAL FEST стал результатом идей иностранных студентов ЮУрГУ, которые в свое время так же приезжали в Россию и проходили период адаптации.

Форум проводился при грантовой поддержке Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь». Главным его организатором являлась Ассоциация иностранных студентов и выпускников Южного Урала, ведущая свою деятельность на базе ЮУрГУ. Основными партнерами выступили Всемирная ассоциация выпускников, Ассоциация иностранных студентов России, Управление по делам молодежи Администрации города Челябинска, Государственное бюджетное учреждение «Молодежный ресурсный центр».

По результатам работы форума была составлена итоговая резолюция о создании Ассоциации иностранных студентов и выпускников Урала. От иностранных студентов поступили предложения, идеи и конкретные вопросы, требующие решений. Это вопросы практики, социокультурной адаптации, прохождения обучения на подготовительных курсах, трудоустройства. На форум приехали представители различных университетов Урала, поскольку ставилась задача объединить иностранных обучающихся из российских вузов в единое сообщество. На URAL FEST активно продвигалась идея клубного движения (создание иностранными студентами клубов по интересам), региональных организаций, которые могут представлять их интересы в администрации университета. Таким образом поддержка университета своих студентов в этом вопросе выполняет и социальную функцию, поскольку зачастую иностранный студент, уехав из родной страны, остается наедине со своими проблемами.

Итогом URAL FEST стала резолюция о создании Ассоциация иностранных студентов и выпускников Урала, что в будущем поможет организовать единое сообщество иностранных студентов и выпускников Челябинской области и ближайших регионов для совместного решения актуальных вопросов, воплощения в жизнь проектов на основе своего богатого опыта. Участники форума декларировали стремление привлечь внимание мирового сообщества к возможностям и перспективам получения образования в ведущих университетах Урала. Данные планы и действия будут способствовать укреплению взаимопонимания и единения студентов и выпускников разных стран мира и национальностей, а также их успешной адаптации в новых для них условиях.

Форум был успешно проведен во второй раз в 2021 году, также при поддержке Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь». Главной идеей проведения II Уральского форума иностранных студентов и выпускников «URAL FEST» было поддержание, укрепление и совершенствование связей, налаженных во время первого форума. За 1,5 года многое изменилось, особенно учитывая события 2020 года. Необходимо было искать новые идеи, оперативно решать возникающие проблемы иностранных обучающихся, применяя новые методы. В связи с этим обмен опытом и практиками между командами вузов Уральского региона посредством проведения форума стал еще более

актуальным. Проведенные мероприятия позволили выявить актуальные вопросы, интересующие участников. Участники форума отметили следующие вопросы, требующие внимания: языковой и психологический барьеры, неотлаженная организационная система (встреча, сопровождение новых студентов и пр.), этническая дифференциация, недостаточная информированность в области правового законодательства, миграционного сопровождения, трудоустройства, прохождения практик и стажировок. Итогом форума стала резолюция, в которой нашли свое отражение предложения по решению проблем, обозначенных в повестке, по улучшению работы с иностранными студентами и выпускниками в высших учебных заведениях.

Помимо этого, на базе АИСиВ действуют внутренние проекты, например:

– «Проект тьюторства». Студенты из числа российских ребят помогают иностранцам при их первом приезде в Россию и сопровождают их на протяжении всего периода обучения, сопровождая их социальной и культурной адаптации. Таким образом деятельность Ассоциации способствует адаптации иностранных студентов, создает условия комфортного времяпровождения в стенах университета и города, развивает международную дружбу, тем самым формируя позитивный образ университета, в котором хочется учиться.

– Проект «Амбассадор ЮУрГУ». Выпускники являются мощным ресурсом для распространения и продвижения культуры и российского образования. Иностранные студенты по сути являются своеобразными «послами доброй воли», которые, возвращаясь на родину, сохраняют личную лояльность к странам, где они провели студенческие годы, и становятся зарубежными представителями этих стран и вузов. Приезжая в вуз, иностранных граждан становится не просто обучающимся, но и обладателям важного жизненного опыта: он проживает студенческую жизнь от поступления до выпуска. Такой студент (впоследствии выпускник) сами уже прошли через трудности в адаптации и учебе, получив при этом качественное образование в проверенном вузе, и теперь готовы помогать своим соотечественникам, которые также хотят получить российское образование. В декабре 2018 года запущен проект «Амбассадор ЮУрГУ», он объединяет иностранных граждан, проходивших обучение в Южно-Уральском государственном университете и является пространством для поддержания связей с университетом, обмена опытом, реализации профессионального и творческого потенциала. Участие в нем позволяет сохранить связь с университетом, дает возможность всегда быть в курсе текущего вектора развития вуза.

Эта и другая деятельность Ассоциации способствует адаптации иностранных студентов, создает условия комфортного времяпровождения в стенах университета и города, развивает международную дружбу, тем самым формируя позитивный образ бренда российского образования.

Таким образом, организацию и оптимизацию адаптационного процесса для иностранных студентов необходимо регулировать и направлять со стороны университета с учетом особенности менталитета и потребностей иностранных студентов, тем не менее привлекая также возможности и инициативу студенческого самоуправления. Вовлечение студентов в коллектив, активная и разнообразная общественная жизнь, регулярное участие в общественных мероприятиях оказывают положительное влияние на адаптацию. Необходимо, чтобы процесс адаптации иностранных студентов к образовательной среде вуза был адресным и комплексным. Его успешность является одним из ключевых факторов формирования имиджа высшего учебного заведения в глазах иностранных студентов, повышает качество получаемых знаний и создает комфортную поликультурную среду.

Литература

Арефьев А.Л. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. – Вып. 8. – М.: ЦСПиМ, 2018. – 536 с.

Лапина Л.С. Организация процесса адаптации иностранных студентов к образовательной среде вуза // Оказание содействия иностранным гражданам в социальной и культурной адаптации на территории Челябинской области и их интеграции в российское общество: сборник научных статей

Всероссийской научно-практической конференции, 14 ноября 2019 года. Редкол.: М.Г. Янин (гл. ред.) и др. – Челябинск: ООО «Полиграф-Мастер», 2020. – С.33–36.

Обучение иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования / Д.Д. Гурко, И.Б. Тростянская, Е.Ю. Сема, А.А. Барсуков, Н.А. Полихина. – М.: ФГАНУ «Социоцентр», 2019. – 308 с.

Паспорт национального проекта «Образование» (Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 13.09.2021).

Статистические данные по форме федерального статистического наблюдения № ВПО-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 23.01.2021).

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

**ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных материалов

В авторской редакции

Компьютерная верстка

А.С. Кулигина

Подписано к использованию 23.12.2021.

Формат 60x84 1/16.

Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 16,2.

Заказ 72/9

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37

тел. (843) 233-73-59, 233-73-28