



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Санкт-Петербург
2017



Министерство образования и науки Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
МЕЖДУНАРОДНОГО
СОТРУДНИЧЕСТВА
В ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научно-методических трудов



Санкт-Петербург
2017

ББК 74.5р

Актуальные вопросы международного сотрудничества в образовании : сборник научно-методических трудов / под ред. Д. Г. Арсеньева, И. И. Барановой, В. В. Краснощекова. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – 231 с

В сборнике представлены научно-методические статьи ученых Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, а также других российских и иностранных университетов, занимающихся международной образовательной деятельностью. Том сборника содержит статьи по современным технологиям обучения русскому языку как иностранному, тестированию по русскому языку, обучению иностранных студентов профильным дисциплинам, адаптации иностранных студентов и по общим вопросам обучения иностранных студентов в российских вузах. Актуальность сборника связана с развитием международного образования и увеличением роли международного компонента в показателях конкурентоспособности и эффективности российских вузов.

Ответственный за выпуск – *С. М. Бельченко*

Сборник индексируется в РИНЦ.

Печатается по решению
Совета по издательской деятельности Ученого совета
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

© Арсеньева Д. Г., Барановой И. И.,
Краснощекова В. В., научное
редактирование, 2017

© Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, 2017

ISBN 978-5-7422-6032-5

Секция 1

ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-10

УДК 378.1

Арсеньев Дмитрий Германович¹, *д. т. н., профессор,*
vicerector.int@spbstu.ru

Мазина Алла Лазаревна², *к. т. н., доцент,*
mazina_al@spbstu.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург^{1,2}*

ИНИЦИАТИВЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПРЕВОСХОДСТВА В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

Аннотация. В статье рассмотрены поддерживаемые правительствами европейских стран программы академического совершенства, которые становятся одним из механизмов повышения качества высшего образования. Проанализированы характеристики этих программ.

Ключевые слова: академическое превосходство, качество образования, конкурентоспособность вуза

Arsenev Dmitrii Germanovich,
doctor of technical sciences, professor

Mazina Alla Lazarevna,
candidate of technical sciences, associate professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

INITIATIVES OF ACADEMIC EXCELLENCE IN EUROPE

Abstract. The article examines the programs of academic excellence supported by European governments, which are becoming one of the mechanisms for improving the quality of higher education. We analyze the characteristics of these programs.

Keywords: academic excellence, quality of education, university competitiveness

Сегодня многие высшие учебные заведения в Европе сталкиваются финансовыми сложностями. Процесс финансирования вузов меняется, традиционные способы государственного финансирования преобразуются. Государственное финансирование во многих странах стало ниже, чем раньше, и часто распределяется на конкурсной основе, предъявляя больше требований к конкурентоспособности и инновационности вузов. Экономический и финансовый кризис усугубил финансовые сложности, и многие европейские страны занялись поиском путей увеличения эффективности финансирования, нацеленного на создание вузов и исследовательских центров мирового класса.

Желая ускорить трансформации, нацеленные на построение университетов мирового класса, правительства ряда стран – Германии, Китая, России, Франции, Южной Кореи, Японии и др. инициировали реализацию, так называемых, инициатив академического превосходства в своих странах и выделили дополнительные средства на развитие университетов мирового класса [1]. Многие программы стартовали сравнительно недавно (не более десяти лет назад), но уже значительно повлияли на участвующие в них университеты.

Если первые программы академического превосходства, особенно в странах Восточной Азии и Скандинавии, отражали долгосрочную национальную стратегию по усилению вклада высшего образования в экономическое развитие, то появление программ последней волны стало результатом распространения международных рейтингов вузов. Это особенно заметно в случае со стартовавшей в 2012 году французской программой, которая, стремясь повысить узнаваемость ведущих университетов страны, стимулирует их слияния и объединения, а также в случае с начатым в 2013 году российским Проектом 5–100, нацеленным на вхождение к 2020 году пяти вузов в топ-100 лучших мировых университетов.

Измерить эффективность программ академического превосходства и их влияние на университеты сложно. Перестройка в университете занимает много времени, как минимум 8–10 лет. Большинство инициатив появились относительно недавно, измерять их эффективность пока рано. Тем не менее, опубликованы результаты ряда исследований эффективности государственных программ финансирования инициатив превосходства.

Например, исследовательский проект DEFINE, реализованный Европейской Ассоциацией университетов при поддержке европейской программы Lifelong Learning, был нацелен на разработку стратегий повышения эффективности финансирования высшего образования в Европе. Для этого в рамках проекта был проведен анализ эффективности финансирования высшего образования в рамках существующих государственных программ поддержки инициатив превосходства. В рамках проекта были собраны данные по 29 европейским странам. При этом Европейской Ассоциацией университетов привлекала к сотрудничеству Национальные конференции ректоров для проверки данных.

Результаты анализа, проведенного в рамках проекта были опубликованы [2]. Основное внимание в данном исследовании уделяется механизмам государственного финансирования, направленным на повышение конкурентоспособности и эффективности работы европейских высших учебных заведений до «отличного» (англ. — *exelent*) уровня. Следует отметить, что такие механизмы финансирования в различных европейских странах существенно отличаются друг от друга и учитывают разнообразие систем образования в Европе.

В процессе исследования рассматривались «широкомасштабные инициативы, в которых государственное финансирование направляется в университеты на конкурсной основе, не связанные с конкретными проектами, и нацеленные на разработку более широких институциональных стратегий» (например, так называемые «инициативы превосходства» в Германии и Франции) и «схемы государственного финансирования, которые в качестве своей основной цели способствуют повышению качества высшего образования».

В рамках проекта DEFINE были проанализированы следующие страны:

Австрия, Бельгия, Великобритания, Венгрия, Германия, Дания, Ирландия, Испания, Исландия, Италия, Латвия, Литва, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Словакия, Турция, Финляндия, Франция, Чехия, Швеция, Швейцария, Эстония.

Проанализированные программы сведены в табл. 1.

Все эти программы имеют различные задачи и механизмы реализации, но имеют ряд схожих характеристик. В первую очередь они имеют избирательный характер: средства распределяются на конкурсной

Таблица 1

Австрия	Создание Института наук и технологий (Institute of Science and Technology)
Франция	Инициативы превосходства (Excellence Initiatives (IDEX))
Финляндия	Центры превосходства в исследованиях (Centres of Excellence in Research); Создание Аалто университета (Aalto University)
Германия	Инициативы превосходства (Excellence Initiative)
Венгрия	«Университеты национального превосходства» (“Universities of National Excellence”)
Норвегия	Центры превосходства (“Centres of Excellence”)
Польша	«Передовые национальные исследовательские центры» (“Leading National Research Centres” (KNOWs))
Россия	Программа “5—100”
Испания	Программа «Кампус международного превосходства» (“Campus of International Excellence” (CEI))
Великобритания	«Рамки превосходства в исследованиях» (“Research Excellence Framework”)

основе только лучшим, а не всем университетам, в отличие от основного государственного финансирования. С другой стороны эти программы отличаются от регулярного конкурсного финансирования проектов, поскольку они характеризуются как «исключительные», то есть эти программы нацелены на решение конкретных задач за ограниченное время, с возможностью возобновить конкурс, в случае предполагаемого успеха.

Они также отличаются от регулярного конкурсного финансирования проектов по своему охвату и предполагаемым получателям средств. Проектное финансирование часто выделяется для отдельных исследователей, исследовательские группы или исследовательские объединения, тогда как инициативы превосходства нацелены на институциональный уровень.

Концепция отбора на уровне учреждения (а не на уровне исследовательских групп) сильно отличается от традиционной парадигмы равенства в ряде систем высшего образования в Европе.

Инициативы превосходства чаще всего учитывают передовые достижения учреждений в области исследований. Тем не менее, некоторые инициативы создали схемы, ориентированные на совершенствование методик преподавания. Это, например, французская инициатива превосходства «IDEFI», которая финансирует развитие инновационного обучения, или «Пакт качества преподавания» в Германии, который направлен на улучшение условий обучения и качества обучения.

Создание нового учреждения также можно рассматривать в конкретных случаях как форму государственного финансирования для достижения превосходства. Примером может служить слияние трех высших учебных заведений с целью создания Университета Аалто в Финляндии. Хотя университет Аалто имеет амбициозные цели в области исследований, повышение качества преподавания было одной из основных целей слияния с перспективой подготовки качественно новых специалистов для экономики Финляндии.

Программы разных стран имеют похожие глобальные цели, но различные методы реализации и уровни воздействия (табл. 2)

Таблица 2

Программы превосходства		AT	DE	DK	ES	FI	FR	HU	NL	NO	PL	RU	UK
Создание новых структур/объединений		X				X							
Уровень работы	Университетский уровень		X		X		X					X	
	Надинституциональный уровень		X				X	X			X	X	
Встроены в традиционные схемы конкурсного финансирования				X					X				
Встроены в основные схемы финансирования								X					X

Создание нового учреждения из слияния также может быть результатом инициативы превосходства, хотя оно, возможно, не было частью прямых целей программы. Например, в случае Технологиче-

ского института Карлсруэ (стратегического слияния Университета и Исследовательского центра в Карлсруэ), который возник в результате первого этапа реализации программы «Инициативы превосходства» («Exzellenzinitiative») Германии. Другим сценарием является создание нового «института передового опыта» за пределами существующей университетской системы, как это произошло в Австрии с основанием Института науки и техники, который получил на свое развитие около одного миллиарда евро от федерального правительства в течение 10 первых лет.

Инициативы превосходства рассматриваемые в данном исследовании в основном реализовывались в промежуток между 2005 и 2014 годами, например:

- Немецкая «Инициатива превосходства» была запущена в 2006 году;
- Польские и французские инициативы превосходства начались в 2011 году;
- Испанская программа проходила в период между 2009 и 2014 годами.

– В табл.3 ниже приведены данные о бюджетах инициатив превосходства разных стран [3].

Таблица 3

Страна	Бюджет	Продолжительность
Германия	< 3 миллиардов €	5 лет
Франция	> 7 миллиардов € в виде грантов	10 лет
Австрия	1 миллиард € – федеральное финансирование для Института наук и технологий	10 лет
Финляндия	500 миллионов € для Университета Аалто	5 лет
Бельгия	300 миллионов €	10 лет
Сербия	200 миллионов €	10 лет
Нидерланды	120 миллионов €	Нет информации
Польша	73 миллиона €	5 лет
Чехословакия	< 20 миллионов €	5 лет

Наиболее часто упоминаемая цель «инициатив превосходства» в разных странах относится к повышению конкурентоспособности исследовательского ландшафта в условиях международной конкуренции. Еще одной общей целью является реструктуризация высшего образования и исследовательского ландшафта путем введения дальнейшей дифференциации (выбора лучших) в системе и концентрации ресурсов. В некоторых случаях достижение цели могут быть измерены очень конкретно, например, путем улучшения положения ключевых ведущих университетов в международных рейтингах. Так обстоит дело, например, в российском проекте «5—100», название которого напрямую связано с его целью: к 2020 году как минимум пять из отобранных ведущих российских университетов должны войти в сотню лучших университетов мира по данным международных рейтингов. Наиболее общие цели и задачи инициатив превосходства перечислены ниже:

- Повышение конкурентоспособности исследовательского ландшафта в условиях международной конкуренции;
- Реструктуризация высшего образования и исследовательского ландшафта;
- Повышение узнаваемости исследовательских систем на международном уровне;
- Усовершенствование системы и качества образования;
- Интернационализация;
- Продвижение позиций вузов в международных рейтингах.

Вывод. Разные по целям, задачам и методам реализации, программы академического превосходства являются инновационным инструментом повышения конкурентоспособности вузов.

Библиографический список

1. Джамил Салми «Работают ли инициативы академического превосходства по созданию университетов мирового класса?», // «Международное образование», 2016, № 87.
2. **Bennetot Pruvot, E., Estermann, T.** (2015), Define Thematic Report: Funding for Excellence http://ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/fp7_final_evaluation_expert_group_report.pdf.
3. Thomas Estermann «Designing Strategies for Efficient Funding of Universities», 2nd EUA Funding Forum University of Bergamo, Italy, 2014 http://www.eua.be/Libraries/funding-forum/Funding_Forum_2014-Thomas_Estermann-web.pdf?sfvrsn=0.

Баранова Ирина Ивановна, к. ф. н., доцент,
ira7799@mail.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам языковой подготовки иностранных студентов, обучающихся по совместным программам высшего профессионального образования. Особое внимание в статье уделяется развитию совместных образовательных программ между Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого и вузами Китайской Народной Республики. В статье рассматриваются проблемы, связанные с изучением русского языка в условиях отсутствия языковой среды и требующие решения при реализации совместных образовательных программ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, совместная образовательная программа, языковая среда.

Baranova Irina Ivanovna, candidate of philological sciences,
associate professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

TOPICAL ISSUES OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the questions of language training of foreign students studying at joint programmes of higher professional education. In this article, the special attention is paid to joint educational programs between Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University and Chinese Universities. This article describes questions related to studying the Russian language in terms of language environment lack.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign students, joint educational program, language environment

Современный этап развития системы высшего профессионального образования в Российской Федерации характеризуется расширением форм международного сотрудничества в подготовке высококвали-

фицированных специалистов для зарубежных стран, привлечении иностранных студентов в российские вузы на обучение по различным программам высшего профессионального образования.

В настоящее время Высшая школа международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого реализует широкий спектр программ обучения иностранных граждан. В 2016/17 учебном году языковую подготовку по русскому языку получили 1720 студентов, обучавшихся по следующим программам:

1. Русский язык (программа предвузовской подготовки) – **596** слушателей,
2. Русский язык (подготовка на I сертификационный уровень владения русским языком как иностранным) – **98** слушателей.
3. Русский язык (в группах, изучающих русский язык 1,5 года) – **53** слушателя.
4. Русская литература (программа предвузовской подготовки) – **260** слушателей.
5. Русский язык (программа бакалавриата) – **621** студент
6. Магистерская программа кафедр ИММиТ, ИЭИ, СТУ – **58** студентов;
7. Международный бизнес семестр – **25** студентов;
8. Программы академической мобильности – **158** студентов;

Одним из направлений научно-методической деятельности Центра русского языка как иностранного Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого является изучение контингента иностранных учащихся с целью повышения качества языковой подготовки, оптимизации процесса академической и социокультурной адаптации.

Изучение контингента иностранных студентов показывает, что:

– с каждым увеличивается количество иностранных учащихся, ориентированных на обучение по программам магистратуры и аспирантуры после одного года изучения русского языка. Данный контингент учащихся начинает свою академическую деятельность в Российской Федерации, как правило, с изучения русского языка в рамках программы подготовки в вуз, которая является начальным компонентом системы высшего профессионального образования граждан зарубежных стран в российских вузах,

– растет количество иностранных студентов из вузов-партнеров Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, в числе которых следует отметить вузы Китайской Народной Республики, Социалистической Республики Вьетнам, Федеративной Республики Германии и другие,

– растет количество студентов, получающих начальную подготовку в области русского языка на родине, в условиях отсутствия языковой среды и продолжающих обучение в вузах Российской Федерации по основным программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

В данной статье проблемы языковой подготовки иностранных учащихся рассматриваются в аспекте новых форм образовательного сотрудничества между СПбПУ и зарубежными вузами. Речь пойдет о языковой подготовке иностранных граждан, обучающихся по совместным образовательным программам и начинающих изучение русского языка в условиях неязыковой среды.

Как известно, преподавание русского языка как иностранного в условиях неязыковой среды имеет свои особенности, и в настоящее время данная проблема является актуальной для современной лингводидактики и этнопедагогике. Проблемы изучения русского языка в условиях неязыковой среды являются в последние годы предметом активного обсуждения методистов и лингвистов в научных публикациях [1, 2, 11], на международных научно-практических конференциях. Вопросы создания национально-ориентированных учебников вызывают жаркие дискуссии преподавателей русского языка как иностранного.

Изучение русского языка за рубежом даёт возможность иностранным гражданам реализовывать свои цели:

– при получении элементарных знаний о системе русского языка с целью академической адаптации при дальнейшем изучении русского языка в вузах РФ;

– при изучении русского языка с целью ознакомления с реалиями российской действительности, с историей, культурой, традициями России;

– при изучении русского языка для общения в жизненно необходимых ситуациях при осуществлении профессиональной деятельности на предприятиях в Российской Федерации.

Изучение русского языка по данным программам в условиях отсутствия языковой среды способствует формированию у иностранных

граждан позитивного отношения к России как стране с богатой историей и культурой и развитию мотивации к изучению русского языка.

Расширение форм международного сотрудничества в системе высшего профессионального образования определяет актуальность языковой подготовки иностранных граждан на разные уровни владения русским языком в условиях неязыковой среды с целью дальнейшего обучения по совместным образовательным программам в вузах Российской Федерации. Разработка и развитие данных программ дает возможность российским вузам выходить на образовательные рынки других стран и обогащать существующие образовательные программы инновационными элементами программ других вузов.

В рамках данной статьи мы остановимся более подробно на развитии совместных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого с вузами Китайской Народной Республики, так как контингент китайских учащихся в СПбПУ является одним из самых многочисленных за последние 10 лет, и сотрудничество между СПбПУ и вузами КНР постоянно расширяется.

В настоящее время совместные образовательные программы китайских университетов с вузами других стран являются одной из важных форм сотрудничества и обмена в сфере образования. Главная цель данных программ – использование передовых идей в сфере образования, совершенствование методики обучения, создание новых учебных материалов, обобщение опыта управления и т. д. за счет внедрения качественных образовательных ресурсов. Совместные образовательные программы являются важным фактором для совершенствования национальных систем образования государств, реализующих данные программы. Для российских вузов совместные образовательные программы интересны как инструмент «мягкой силы», способный повысить конкурентоспособность российского образования не только в Китае, но и во всем азиатском регионе, а также содействовать продвижению русского языка. Для вузов Китайской Народной Республики важен доступ к российским интеллектуальным ресурсам для дальнейшего социально-экономического развития, повышения квалификации преподавательского состава и жизнеспособности вузов КНР, продвижения системы образования Китая [3, 9].

Одним из вузов-партнеров Санкт-Петербургского политехнического университета является Цзянсуский педагогический университет.

В 2014 году между университетами было подписано Соглашение о создании совместного Учебно-научного Центра русского языка.

А в сентябре 2016 года был открыт Совместный инженерный институт, созданный Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого (СПбПУ) и Цзянсуским педагогическим университетом (ЦПУ). Это второй институт, поддерживаемый Министерством образования КНР с целью углубления, укрепления и совершенствования интернационализации высшего образования Китая с вузами России. Цзянсуский педагогический университет находится в провинции Цзянсу в юго-восточной части Китая, которая является самой экономически развитой. Общее количество совместных образовательных программ – 315, что составляет 18% от общей суммы программ и занимает первое место в Китае [3]. Создание Совместного инженерного института – это важный шаг в развитии российско-китайского образовательного взаимодействия, который будет служить национальным интересам обеих сторон и способствовать развитию новых образовательных проектов на базе созданного Совместного инженерного института.

Деятельность Совместного Инженерного института включает обмен студентами и преподавателями, совместное проведение научных исследований, интернационализацию в различных программах и формах подготовки кадров, в научном обмене.

В Совместном Инженерном институте на начальном этапе представлены четыре технические специальности по программе бакалавриата: конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, инфокоммуникационные технологии и системы связи, электроника и наноэлектроника, дизайн; и две специальности по программе магистратуры: конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, оптика. Институт устанавливает ежегодную квоту приёма и обучения, составляющую 280 студентов и 80 магистрантов.

Одной из важнейших проблем, требующих решения при реализации совместных образовательных программ, является язык обучения. Решать проблемы языковой подготовки китайских учащихся к обучению в Совместном инженерном институте призван Учебно-научный центр русского языка.

Студенты КНР начинают изучать русский язык «с нуля» в условиях неязыковой среды. За два года студенты должны достичь определенно-

го уровня владения русским языком, чтобы продолжить образование в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого по названным выше специальностям. Успешное решение данной задачи возможно при организации обучения русскому языку с учетом коммуникативных потребностей студентов КНР в учебно-профессиональной сфере общения. Для этого необходимо, на наш взгляд, уже на раннем этапе вести обучение русскому языку на стилистически дифференцированном материале. В Центре русского языка как иностранного Высшей школы международных образовательных программ СПбПУ создан учебно-методический комплекс по обучению научному стилю речи (технический профиль), направленный на формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения (I сертификационный уровень). В учебно-методический комплекс входят учебные пособия, лингафонный курс, компьютерные программы, дистанционные курсы поддерживающего обучения на образовательной платформе «Moodle» [4,5,6,7,8]. В настоящее время обучение китайских студентов в Совместном инженерном институте научному стилю речи ведется с использованием данного учебно-методического комплекса.

Однако требует серьезного внимания вопрос создания учебных пособий по русскому языку на основе учебников по специальным дисциплинам.

Таким образом, подготовка китайских учащихся к обучению в технических вузах Российской Федерации в условиях отсутствия языковой среды требует решения следующих задач:

- координация программ по русскому языку для достижения необходимого уровня владения русским языком для продолжения учебы на русском языке в российских вузах,
- определение соотношения подготовки китайских учащихся в вузы Российской Федерации средствами русского языка и средствами китайского языка,
- координация системы контроля во всех видах речевой деятельности;
- повышение предметной компетенции китайских преподавателей русского языка, ведущих обучение научному стилю речи,
- создание учебных пособий по языку будущей специальности с учетом направления будущего обучения китайских студентов в вузах Российской Федерации,

– использование возможностей информационно-коммуникационной среды вузов-партнеров.

Успешное решение данных задач позволит обеспечить эффективную языковую подготовку иностранных студентов, обучающихся по совместным образовательным программам, а также будет способствовать развитию новых совместных образовательных проектов между вузами Российской Федерации и зарубежными вузами.

Библиографический список

1. **Быкова О. П.** Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): автореф. ... дисс. д-ра пед. наук. М., 2011. 43 с.

2. **Быкова О. П.** О параметрах, характеризующих внеязыковую среду обучения // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 5. С. 11–16

3. **Ван Ли, Баранова И. И.** Совместные образовательные программы китайских университетов с российскими вузами: состояние, тенденции и перспективы // НТВ СПбГУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 1. С. 135–141

4. **Гладких И. А., В. В. Стародуб, К. М. Чуваева.** Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль) Элементарный курс. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015.

5. Готовимся учиться в техническом вузе: Учеб. пособие/ Г. И. Кутузова, В. В. Стародуб, И. И. Баранова, И. А. Гладких, Л. Г. Кунина, М. А. Соколова, Л. Е. Соловьева под ред. Г. И. Кутузовой. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008

6. imorm.spbstu.ru Курс: Готовимся учиться в техническом вузе (Научный стиль речи. Технический профиль)

7. imorm.spbstu.ru Курс: Готовимся учиться в техническом вузе. Технический профиль. Тесты

8. imorm.spbstu.ru Курс: Научный стиль речи (технический профиль). Элементарный курс

9. **Медяник Е. И.** Гуманитарное сотрудничество – основа будущего благополучия. Совместный университет – основа будущего благополучия // Вестник международных организаций. 2017. Т. 12. № 1. С. 7–23

10. **Стародуб В. В., Гладких И. А.** Русский язык как иностранный. Лингвонные лабораторные работы. Научный стиль речи (Технический профиль): учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015.

11. **Федотова Н. Л.** Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде // International journal of Russian studies. Issue No. 5/1. 2016. P. 1–9

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-12
УДК 378.1

Краснощеков Виктор Владимирович, к. т. н., доцент,
victor@imop.spbstu.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург*

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ТИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ СОГЛАСНО МЕЖДУНАРОДНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ЮНЕСКО

Аннотация. В статье проанализированы признаки и другие характеристики типов образования согласно Международной стандартной классификации ЮНЕСКО МСКО 2011: формального образования, неформального образования, информального образования и обучения и несистемного обучения. Проведено разграничение информального и несистемного типов обучения, которое представляется дискуссионным. Показаны способы сочетания различных типов образования и обучения в образовании в области искусства. На основании глубокого сравнения характеристик формального и неформального образования сделан вывод о необходимости и возможности их интеграции.

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, информальное образование и обучение, несистемное обучение, интеграция типов образования

Krasnoshchekov Viktor Vladimirovich, candidate
of technical sciences, associate professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

PROBLEMS OF CONTENT OF EDUCATION TYPES IN ACCORDANCE WITH THE INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF UNESCO

Abstract. The article analyzes the cardinal characteristics and other ones of types of education in accordance with the UNESCO International Standard Classification of ISCED2011: formal education, non-formal education, informational education and training, and non-systematic training. A distinction has been made between the informational and non-systematic types of instruction, which seems to be a discussion one. The ways of combining different types of education and training in education in the field of art are shown. Based on a deep comparison of the characteristics of

formal and non-formal education, a conclusion is drawn about the necessity and the possibility of their integration.

Keywords: formal education, non-formal education, informational education and training, non-systematic training, integration of types of education.

Определение, классификация и связь видов образования

Одним из глобальных трендов мирового образования является его диверсификация. ЮНЕСКО в Международной стандартной классификации образования (МСКО 2011) выделяет формальное образование (ФО), неформальное образование (НФО), информальное обучение (ИНФО) и несистемное обучение [1, с. 11—12]. Приведем анализ содержательных, хотя и не исчерпывающе полных, определений этих типов образования, данных в рассматриваемом документе.

Формальное образование — это «образование, которое является институционализированным, целенаправленным и спланированным при участии государственных организаций и признанных государством частных организаций, что в совокупности составляет систему формального образования страны ... Профессионально-техническое образование, образование для учащихся с особыми потребностями и некоторые компоненты образования для взрослых зачастую рассматриваются как часть системы формального образования» [1, с. 85].

Неформальное образование — это «образование, которое институционализировано, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг. Определяющей характеристикой неформального образования является то, что оно является дополнением и/или альтернативой формального образования в обучении в течение всей жизни индивида ... Неформальное образование доступно людям всех возрастов, но оно не обязательно имеет направленную структуру ... оно, как правило, организуется в форме краткосрочных курсов, мастер-классов или семинаров. Неформальное образование чаще всего ведет к получению квалификаций, которые не признаются квалификациями формального образования либо квалификации совсем не присваиваются. Неформальное образование может охватывать программы по ликвидации неграмотности взрослых и молодежи и программы для детей, не посещающих школу, а также программы по развитию жизненных и трудовых навыков, программы, направленные на социальное и культурное развитие» [1, с. 81].

Информальное обучение объединяет «формы обучения, которые являются целенаправленными или тщательно спланированными, но не институционализированными ... Они менее организованные и структурированные, чем формальное или неформальное образование. Информальное обучение может включать учебную деятельность в семье, на рабочем месте, по месту жительства и в повседневной жизни, и направленность его определяется самостоятельно, семьей или социумом» [1, с. 79].

Случайное или несистемное обучение обозначает «формы обучения, которые не являются организованными и предполагают коммуникацию, не предназначенную для обучения. Случайное или несистемное обучение может стать побочным продуктом повседневной деятельности» или мероприятий, не носящих учебного характера. «Примерами подобного обучения может быть общение при встрече, радио- и телепередачи, не являющиеся образовательными программами» [1, с. 84].

Таким образом, первые три типа (ФО, НФО и ИНФО) отличаются целенаправленным характером образования, первые два из них институционализированы. Рассмотрим, прежде всего, наиболее общие характеристики типов образования, которые входят в приведенные определения ЮНЕСКО и не зависят от регионального контекста. Такие характеристики можно назвать признаками. Различия между признаками четырех, рассматриваемых в МСКО 2011, типов образования и обучения представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Признаки различных типов образования и обучения
(по Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО 2011)**

Тип образования или обучения	Направленность (целенаправленность)	Институционализация	Иерархичность
Формальное образование	+	+	+
Неформальное образование	+	+	–
Информальное обучение	+	–	–
Несистемное обучение	–	–	–

Под иерархичностью образования понимается его разбиение на уровни с формализованной невозможностью освоения следующего уровня без завершения предыдущего. В настоящее время в связи со сближением ФО и НФО и ростом унификации форм НФО наблюдается тенденция к формированию иерархичности в ряде отраслей и национальных систем НФО.

Признаками не ограничиваются различия типов образования. При составлении классификации ЮНЕСКО 2011 г. были приняты во внимание, во-первых, существующие традиции регионов мира в области образования, во-вторых, научные исследования по типизации формального и неформального образования, которые ведутся за рубежом, начиная с конца 1960-х годов. Генезис определений ФО, НФО и ИНФО дан в статьях энциклопедий [12; 4], а также в обзорных работах отечественных исследователей [5; 6], поэтому здесь будут приведены только его основные вехи.

Признаки охватывают легко диагностируемые и свойственные всем типам ФО, НФО и ИНФО характеристики. В то же время исследователи выделяют ряд характеристик, присущих большинству реализуемых форм образования, но имеющих в некоторых случаях спорную или двойственную трактовку. Такие характеристики в особенности подвержены влиянию региональной образовательной среды с ее сложившимися традициями. Тем не менее, они являются существенными для разграничения типов образования и обучения, а потому уместно их выделение в табл. 2.

Таблица 2

Характеристики различных типов образования и обучения

Тип образования или обучения	Мотивация обучающегося	Форма признания результатов	Статус
Формальное образование	В зависимости от обстоятельств	Аттестация для квалификации	Основное образование, дополнительное образование
Неформальное образование	Преимущественно сильная	Валидация для сертификации	Возможно как дополнительное, либо альтернативное формальному образованию

Тип образования или обучения	Мотивация обучающегося	Форма признания результатов	Статус
Информальное обучение	Сильная	Возможна валидация для сертификации	Возможно как дополнительное, либо альтернативное формальному и неформальному образованию
Несистемное обучение	Не определена	Нет	Не определен

Несмотря на достаточно четкую классификацию ЮНЕСКО, и в документах и в исследованиях даются несовпадающие трактовки, как типов образования, так и их содержания. Наиболее часты расхождения в разграничении ИНФО и НФО, а также НФО и ФО.

Кроме того, в некоторых странах и регионах и учреждения и система дополнительного образования плохо вписываются рамки классификации ФО–НФО. Даже в признаках различных типов образования (табл. 1) присущая ФО иерархичность не распространяется на дополнительные программы учреждений ФО, поскольку дополнительное образование подразумевает свободу выбора. В то же время, именно возможности свободного выбора рассматриваются в качестве одного из основных достоинств НФО. Многие несоответствия можно отметить и в статусе учреждений дополнительного профессионального образования.

Вывод. Приведенное рассуждение фокусирует внимание на одном из основных противоречий МСКО 2011 – неопределенной трактовке статуса сложившихся национальных систем дополнительного образования в целом, их соответствия градациям классификации ЮНЕСКО. Таким образом, можно сделать вывод, что МСКО 2011 не обладает свойством универсальности, необходима работа по ее совершенствованию.

Вычленение и характеристики информального образования

Рассмотрим сначала сферу информального образования. Расхождения, встречающиеся в источниках, опубликованных до 2011–12 гг., объяснимы – еще не стала достоянием общественности действующая версия МСКО 2011, в которой, например, окончательно оформилось понятие несистемного обучения. До этого вся сфера несистемного обучения многими исследователями была отнесена к ИНФО, как, например, в учебном пособии И. А. Колесниковой [3].

В настоящее время некоторые зарубежные и отечественные источники продолжают игнорировать несистемное обучение, подменяя его информальным, как например, это подается в полезных во всех отношениях обзорах [4; 8]. Среди отечественных исследователей подобные идеи разделяет, например, Е. Ю. Губина, которая считает, что «информальное обучение представляет собой непреднамеренный факт, т. е. у человека нет явно выраженной цели обучения» [9], что, очевидно, противоречит определениям МСКО 2011. Подобное смешение информального и несистемного образования допущено и в монографии Л. Н. Харченко [40, с. 27], приписывающего ИНФО отсутствие целенаправленности.

В статье А. В. Окерешко указаны образовательные ситуации, характерные для информального образования: ценностно-смысловое взаимодействие (самообразование, занятие с репетиторами), творческая самореализация (художественная самодеятельность, художественное творчество), переживание нового опыта (посещение культурно-просветительских мероприятий), рефлексивные оценки (наставничество) [37]. К сожалению, А. В. Окерешко не различает ИНФО и несистемное обучение, что снижает достоинства этой работы.

В то же время, анализ материала табл. 2 ясно демонстрирует отличие несистемного обучения от ИНФО, НФО и ФО. Действительно, несистемному обучению нельзя приписать позитивное содержание ни одной из характеристик, присущих другим видам образования и обучения. Это обстоятельство можно рассматривать в качестве сильного аргумента в пользу размежевания ИНФО и несистемного обучения.

В специальной статье О. В. Павлова проводится мысль о том, что информальное образование позволяет человеку «в процессе обучения глубоко переосмыслить свои ценностные и смысловые ориентации, ключевые позиции и взгляды на жизнь» [47]. Т.е. ИНФО рассматривается как часть культуры общества и как один из ее источников. Поэтому в отличие от несистемного обучения ИНФО является значимым не только для человека, но и для общества компонентом системы образования.

Очевидное достоинство МСКО 2011 состоит в вычленении ИНФО, отделении его, с одной стороны, от НФО, с другой, — от несистемного обучения. Наглядным примером такого разграничения, с одной стороны, и смешения форм — с другой, является обучение истории искусства

в странах, принадлежащих Западной цивилизации. В последние годы наблюдается заметный рост компетенций определенных категорий населения в этой области. Развитие этих компетенций, с одной стороны, удовлетворяет эстетические и интеллектуальные потребности человека, который, с другой стороны, имеет время и ресурсы для удовлетворения таких потребностей. Несистемное обучение в этой сфере происходит при просмотре фильмов и телепередач, посещения музеев в ходе туристических поездок, общения в сетях на уровне «мне нравится». Это обучение носит достаточно массовый, но поверхностный характер.

Некоторые люди, пройдя в разном возрасте этап поверхностного увлечения искусством, по разным причинам заинтересовываются историей искусства, стараясь углубить и систематизировать имеющиеся знания. Они становятся активными потребителями доступной в сети информации, обращаются к книгам и энциклопедиям, вступают в сообщества единомышленников, осмысленно и избирательно посещают музеи. Явно целенаправленный характер познавательной деятельности таких людей позволяет отнести ее к сфере неформального образования (ИНФО).

В ИНФО кроется немало проблем. В частности в обзоре [8] упоминается неполнота и частичная недостоверность информации, получаемой при самообразовании из книг или Интернета. Например, автор самостоятельно освоил немало книг по архитектуре, однако, не читал учебников по этому вопросу. Поэтому в материале, готовящемся к опубликованию в газете, описывая одно из зданий, отнес его к безордерной архитектуре, основываясь на отсутствии колонн. Доктор искусствоведения Н. А. Нарышкина, прочитав материал, сразу указала автору на существенный пробел в его архитектурных познаниях.

Другие примеры показывают возможную недостоверность информации Интернета. Приведем один из самых ярких из них. Несколько лет на русскоязычных сайтах любителей искусств стали тиражироваться произведения французского художника XVIII века Антуана Пеше. Автор не нашел такого художника в энциклопедиях, зато обнаружил, что Пеше приписаны картины немецкого художника французского происхождения Антуана Пена. Кто-то по невнимательности заменил Pesne на Peshe, и ложные сведения, не соответствующие даже с правилами французской грамматики, ввели в заблуждение сотни или тысячи сетевых любителей искусства.

Еще один пример – изображение гравюры Карла Бегрова «Вид Инженерного замка со стороны Летнего сада в Петербурге». Ясно, что и вид с противоположной стороны, да и автором Бегров никак быть не может, но когда-то перепутанная иллюстрация с неверной информацией распространилась в сети. Много недостоверных сведений кроется в старинных портретах. Например, в истории императорского дома Романовых фигурируют по крайней мере две Натальи Алексеевны – сестра Петра I и первая жена Павла Петровича. Разумеется, изображения первой из них в сети выдаются за изображения второй и т. д.

Эти примеры показывают, что неполнота и недостоверность информации, полученной путем самообразования (ИНФО) может быть компенсирована развитием компетенций в области истории искусства в учреждениях НФО или ФО. К осознанию этого факта и приходят люди, стремящиеся заниматься искусством всерьез, возможно, в профессиональных целях.

Недостаток знаний и желание его восполнить приводит некоторых из любителей искусства к освоению предлагаемых в сети МООК (массовых открытых онлайн курсов [10]) и других электронных образовательных ресурсов (ЭОР), к участию в организованных учреждениями культуры образовательных программах. Такое обучение становится элементом неформального образования (НФО). Примеры программ НФО в области искусства приводит в своих работах Х. Е. Загладина [41; 42].

В особенности сложным является реализация ИНФО в области современного искусства. Для формирования и развития соответствующих компетенций часто требуется вовлеченность участников и зрителей. К таким активным формам современного искусства относятся, например, хеппенинги, отчасти перформансы. Это означает, в частности, что предпочтительным является очное участие обучающихся в программах НФО. Такие программы чаще всего реализуются учреждениями культуры. Например, Институт проблем современного искусства реализует программу НФО, а также проводит циклы лекций, в том числе для детей и юношества. Другой пример – детский центр ММОАkids, организованный Московским музеем современного искусства [46], который для детей различного возраста реализует целый спектр творческих программ и учебных курсов. Государственный центр современного искусства проводит большое число мероприятий образовательного характера, относящихся к сфере НФО [45], например, программу «Будущее ис-

куства», направленную на формирование представлений подростков об актуальном направлении современного искусства art&science.

Единицы увлекаются искусством настолько, что решают связать с ним профессиональную карьеру, например, стать галеристами либо кураторами выставок. Тогда на помощь приходит участие в образовательных программах либо НФО [35], либо ФО, дающих соответствующие сертификаты, либо удостоверения дополнительного образования/переподготовки или дипломы.

Одну из таких программ «Новые художественные стратегии» предлагает Институт проблем современного искусства [43]. Созданный в 1991 году группой художников и теоретиков искусства Институт осуществляет выставочную, исследовательскую и проектную деятельность. Неформальная образовательная программа имеет в качестве целевой аудитории людей различных профессий и возрастов – художников, кураторов, теоретиков, которые готовятся к профессиональной деятельности в сфере организации и продвижения именно современного искусства.

Другую программу реализует Школа современного искусства «Свободные мастерские» [44]. Это образовательный центр Московского Музея Современного Искусства, который проводит образовательные программы для молодых художников и кураторов, начинающих работать в области актуального искусства.

В университетах разрабатываются и апробируются образовательные программы в области культуры и искусства, построенные на взаимодействии с учреждениями НФО. В работе [36] проанализирован опыт интеграции программ ФО и НФО в Великобритании и Франции, а также возможности для его применения в странах бывшего СССР.

Приведенные примеры ясно показывают и категориальные отличия, и возможное переплетение несистемного обучения, ИНФО, НФО и ФО.

Эти же примеры демонстрируют один из главных способов реализации ИНФО – самообразование. Подтверждение можно найти, например, в изучении языков, которое находится на стыке ИНФО и НФО. Изучать язык можно и самостоятельно, например, с помощью друзей, книг, репетиторов, тогда этот процесс классифицируется как ИНФО, а можно и с помощью МООК или других ЭОР, специальных сетей, курсов или других программ дополнительного образования, что выводит процесс обучения в сферу НФО. Поскольку репетиторство

в России только начинает институционализироваться и выходить из тени, то его можно считать элементом ИНФО, хотя в перспективе, оно, вероятно, перейдет в разряд НФО. В зависимости от поставленной цели какой-либо этап изучения языка может заканчиваться получением сертификата о достижении определенного уровня владения языком, выдающимся на основании успешно сданного экзамена. Такой сертификат, таким образом, может верифицировать компетенции полученные как при прохождении ИНФО в случае самообразования, так и при прохождении НФО в рамках специализированных языковых курсов. Этот пример показывает, во-первых, ситуационную обусловленность, во-вторых, зависимость от традиций, в-третьих, подвижность границ ИНФО и НФО. Это объясняет и несоответствия в трактовках типов образования, встречающихся у различных исследователей.

Хорошим примером сопряжения ИНФО и НФО является обучение вождению автомобиля. Это обучение может быть спонтанным только в ситуациях комедии положений, поэтому даже обучение в кругу семьи явно относится к сфере ИНФО. Также ИНФО является подготовка по вождению с личным инструктором. Сдача же экзамена на получение прав, т. е. верификация компетенций, происходит исключительно в органах ГИБДД, где практически всегда требуется предварительное обучение в автошколе, являющейся по статусу учреждением НФО. Таким образом, при обучении вождению ИНФО выступает в роли дополнительного образования к НФО.

Вывод. Приведенные рассуждения показывают, что в соответствии с классификацией ЮНЕСКО [1] ИНФО достаточно легко разграничивается с несистемным обучением с одной стороны и с НФО с другой. Встречающиеся в источниках неоднозначные трактовки и типов образования и принадлежности конкретных форм образования и обучения к определенному типу должны быть нивелированы на основании классификации ЮНЕСКО.

Сравнение формального и неформального образования

Само содержание понятия НФО также является предметом дискуссий. Различия между ФО и НФО объясняются отчасти онтологическими причинами, отчасти существующей практикой, а именно, размытием различий между этими видами образования. Более того, по мнению С. Ю. Трапицына и его соавторов, «искусственное разделение формального и неформального образования нарушает целост-

ность образовательной системы» [2, с. 32]. «Смещение» ФО и НФО названо авторитетными экспертами одной из шести главных проблем современного высшего образования, которые не могут быть решены на уровне вуза [7, с. 22]. Задача интеграции ФО и НФО ставилась еще в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза, принятом в 2000 г. [39]. Предполагалось, что все культурно-просветительские организации ФО и НФО постепенно сольются в единую образовательную сеть за счет создания системы открытых университетов, дистанционных курсов и т. д. Видимо, решение задачи сопряжения ФО и НФО оказалось не слишком простым, поскольку требует не только институциональных преобразований, но и определенной перестройки сознания. Тем не менее, согласно опросам, проведенным Аналитическим центром при Правительстве Российской Федерации, 45% респондентов уверены, что будущее образования состоит в создании системы взаимодействия ФО и НФО [16], при этом статус и роль НФО должны получить в стране широкое признание.

Главное отличие НФО от ФО состоит в том, что НФО всегда является дополнительным к ФО. Другие отличия – непризнание документов о завершении НФО в системе ФО; валидация результатов образования в системе НФО и сертификация – в системе ФО. Целевая аудитория, организационные формы, способы валидации, или даже сертификации НФО существенно зависят от регионального и национального контекста.

На основании обзоров [4; 5; 8] и работ [11;12; 33; 34] в дополнение к табл. 2 можно представить сравнительные характеристики, достоинства и недостатки программ ФО и НФО (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение программ формального и неформального образования

Поля сравнения	Формальное образование	Неформальное образование
Цели обучения	Долгосрочные и общие	Краткосрочные и специфические
Ориентация обучения	Ориентировано на интересы государства и общества в целом	Ориентировано на интересы общественных групп

Поля сравнения	Формальное образование	Неформальное образование
Образовательная система	Консервативная, инерционная	Подвижная
Возрастные ограничения	На некоторых ступенях существуют возрастные ограничения	Возрастные ограничения минимальны
Тип занятий	Регулярные занятия	Регулярные или нерегулярные занятия
Гибкость программ	Достаточно жесткие программы	Достаточно гибкие программы
Фокус обучения	Выполнение требований стандартов, или соответствие компетентностной модели	Удовлетворение потребностей обучающихся
Содержание программ	Предопределено до начала обучения	Может варьироваться с учетом пожеланий обучающихся
Сроки обучения	Ограниченные сроки для каждой ступени	Возможность образования в течение жизни
Персонализация	Слабая или средняя степень персонализации обучения	Сильная степень персонализации обучения
Система преподавания	Центрирована на преподавателе	Личностно ориентированная
Роль преподавателя	Источник знаний, организатор	Модератор внутригрупповой работы
Институционализация	Реализуется в образовательных учреждениях	Реализуется в образовательных и необразовательных учреждениях
Гарантии качества	Гарантировано стандартами и требованиями, системой аккредитации и другими процедурами	Гарантировано общественно-профессиональной аккредитацией и репутацией
Стоимость обучения	Как правило, относительно высокая	Как правило, относительно низкая

В табл. 3 опущены некоторые поля, приведенные в цитированных источниках [4; 5; 8; 11; 12]. Например, в [4] ФО приписана низкая эффективность, а НФО – высокая. В то же время ввиду сложного и множественного определения эффективности, автор не стал включать это поле в табл. 3. Также неосторожными показались автору рассуждения о творческом характере НФО и нетворческом ФО [4].

Из содержания табл. 3 можно вычлениить группы характеристик НФО, которые представляются привлекательными по сравнению с ФО. Прежде всего, это касается доступности образования: возрастные ограничения для участия в программах НФО минимальны, график занятий может быть гибким и близким к свободному. Кроме того, НФО могли получить люди, долгое время находившиеся в условиях существования на их территории вооруженных конфликтов, что делало невозможным их участие в ФО [4]. Другая важная группа характеристик – ориентация на обучающегося и его удовлетворенность: степень персонализации обучения высока, содержание программ может быть подстроено под запросы обучающихся, система преподавания – лично ориентированная. Таким образом, может показаться, что НФО становится идеальной моделью образования будущего, тем более что индивидуализация обучения вытекает из лично ориентированной парадигмы современного образования [22, с. 240; 24]. Например, Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации провозглашает, что «среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, ... на основе индивидуализации ...» [23, ст. 66]. В высшей школе проблему индивидуализации образования, трактуемую как проблему построения индивидуальных образовательных маршрутов, считают одним из факторов, обеспечивающим качество подготовки [25; 26; 27]. Под индивидуальным маршрутом понимается индивидуализированная образовательная программа, индивидуальный план обучения и индивидуальный график обучения [25]. Очевидно, что эти составляющие индивидуализированного обучения в высшей школе представляют собой проблему в учреждениях ФО [28], но легко решаются в организациях НФО.

Однако, нельзя не заметить и недостатков в характеристиках НФО. Прежде всего, организации НФО не ставят своей целью обеспечить фундаментальность подготовки, напротив, фундаментальность отвергается, заменяется ситуативной полезностью. Обычно в явном виде

это не декларируется, поскольку значительная часть исследователей, напротив, подчеркивает привлекательные аспекты НФО, каковыми, например, являются краткосрочные цели или практическая направленность обучения. Вполне очевидно, что обратной стороной указанных аспектов обучения является утрата его фундаментальности. Примером работы, в которой фундаментальность достаточно явно противопоставляется характеристикам НФО, является обзор О. М. Железняковой и О. О. Дьяконовой [31]. В работе рассматриваются трактовки термина «эдьютейнмент», многозначность смысловых оттенков которого сводится к игровым подходам к обучению. В зарубежной педагогике термин трактуется расширительно, охватывая самые широкие пласты образования, в отечественной педагогике его в большей степени связывают с образованием детей [32]. Авторы же работы [31], в частности, предлагают связать эдьютейнмент с креативным образованием, в том время как креативность, по мнению многих исследователей, является характеристикой НФО, с чем невозможно согласиться в аспекте ее противопоставления «некреативности» ФО, как было указано выше. Далее в [31] указано, что некоторые исследователи отождествляют НФО и эдьютейнмент на основании их совпадения на поле креативности, хотя собственные поиски автора таких радикальных работ не выявили. В любом случае можно констатировать, что в отличие от ФО обеспечение фундаментальности подготовки не является целью НФО.

Далее, в связи с распространением НФО и отсутствием, например, в России строгой его регламентации, вероятно предоставление некачественных образовательных услуг вплоть до мошенничества в сфере НФО. Известные из СМИ случаи мошенничества связаны с обучением языкам и популярным профессиям – копирайтера, маркетолога, дизайнера, актера, певца и т. п. При обучении языкам обычно недобросовестные организации НФО дают обучающимся невыполнимые стопроцентные гарантии получения официального сертификата, например, Кембриджского сертификата, подтверждающего определенный уровень владения языком. При обучении популярным профессиям обучающиеся привлекаются с помощью заверений в установлении тесных контактов с профессиональными сообществами – бизнес-средой, шоу-бизнесом и т. д. [21].

Также ввиду плохо контролируемого содержания НФО обучающийся может попасть в зону риска, оказавшись в организациях, при-

надлежащих к т. н. диссоциальным субкультурам [29]. Это могут быть криминальные, политические и квазикультовые организации, например, тоталитарные религиозные секты [30]. Эти организации могут либо действовать скрытно, что определяет во многих случаях осознанность выбора участников, либо маскироваться под образовательные учреждения, что вводит обучающихся в заблуждение, по крайней мере, в первое время. Некоторые религиозные и политические организации, осуществляющие диссоциальное воспитание, имеют экстремистскую направленность.

Одним из главных конкурентных преимуществ НФО по сравнению с ФО является более низкая стоимость, отчасти объясняемая краткосрочным характером обучения, разбиением на недорогие модули и т. д. В совокупности с обещаниями возможностей получения быстрой отдачи этот фактор иногда оказывается решающим при выборе типа образования, в особенности представителями поколения Z, не склонного стремиться к целям, достижение которых требует затрат усилий, которые представляются им чрезмерными [14; 15]. Акцент при этом делается на привлекательном положении о том, что ФО готовит умных людей, а НФО – успешных [18]. Доказывается это положение примерами успешной карьеры молодых людей, не освоивших программы формального, обычно высшего, образования. Как и во всех спекулятивных рассуждениях, в описанных примерах не приводится никаких статистических данных. Например, не сообщается, каков процент людей, добившихся успеха среди не закончивших учреждения ФО. Таким образом, рекламные слоганы рассчитаны на восприятие их незрелыми личностями, для которых характерна эвристика доступности [19; 20].

Как отмечалось выше, сфера дополнительного профессионального образования является пограничной, в этом секторе работают как учреждения ФО, так и НФО, причем принадлежность последних к определенному типу образования не является бесспорной. По мнению Д. Карпиевича [48], к сфере НФО относятся следующие образовательные программы:

- образовательные программы некоммерческих негосударственных организаций, в том числе программы гражданского и конфессионального образования;
- образовательные программы бизнес-структур;

– дополнительные образовательные программы государственных учреждений, как основного, так и дополнительного образования.

Этот перечень указывает лишь на тесное переплетение сфер ФО и НФО.

Вывод. Проведенное сравнение позволяет сделать вывод, что НФО имеет очевидные достоинства по сравнению с ФО. Однако, нет оснований, как делают это некоторые adeпты НФО [17; 18], признавать НФО единственно возможной формой образования в будущем. По мнению американского эксперта, профессора Школы бизнеса имени Фукуа Дюкского университета Северной Каролины **Тони О’Дрисколла** без базы ФО система НФО рухнет как кирпичная стена без раствора цемента [38]. Очевидно, что одним из ресурсов повышения качества образования является основанное на синергии объединение достоинств ФО и НФО [2; 7; 13].

Библиографический список

1. Международная стандартная классификация образования: МСКО 2011. Монреаль, Ин-т статистики ЮНЕСКО, 2013. – 88 с.
2. Современные проблемы образования и инновационные процессы / Л. А. Громова, М. В. Жарова, В. В. Тимченко, С. Ю. Трапицын. – СПб.: РГПУ, 2008. – 211 с.
3. Основы андрагогики / И. А. Колесникова, А. А. Марон, Е. П. Тонконогая; Под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.
4. Nonformal Education / Edited by V. Blakey, 2015 // ETEC 510: Design Wiki. Technology-enhanced Learning Environments. – URL: http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Nonformal_Education (дата обращения 08.04.2017).
5. **Бирюкова И. К.** Неформальное образование: понятие и сущность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2012, Т. 74, Выпуск № 10. – С. 18–20.
6. **Дубовик И. М.** Становление и развитие неформального образования за рубежом // Novainfo.Ru, 2015, № 30—1. – С. 221–228. – URL: <http://novainfo.ru/article/2876>
7. Отчет NMC Horizon: Высшее образование – 2016. Остин, Техас, New Media Corporation, 2016. – 52 с. – URL: <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-RU.pdf> (дата обращения 08.04.2017).
8. **López Ruiz L.** Non-formal education vs. formal and informal education. – URL: <http://trawcoe.com/non-formal-education-vs-formal-and-informal-education/> (дата обращения 08.04.2017).
9. **Губина Е. Ю.** Неформальное и информальное образование как оптимальный ресурс саморазвития для цифровых кочевников // Connect-Universum-

Junior, 28 мая 2016. – URL: <http://connect-universum.tsu.ru/blog/cuj2015/1038.html> (дата обращения 08.04.2017).

10. **Ли Юань, Пауэлл С.** МООК и открытое образование: Значение для высшего образования. – Bolton, University of Bolton; – JISC, CETIS, 2013. – 23 с. – URL: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> (дата обращения 30.04.2017).

11. **Бирюкова И. К.** Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2014, № 1 (86). – С. 12–16.

12. **Smith M. K.** What is non-formal education? // The encyclopaedia of informal education. – 2001. – URL: <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/> (дата обращения 30.04.2017).

13. **Краснощеков В. В.** Проблемы сопряжения программ формального и неформального образования при реализации международных студенческих проектов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24373> (дата обращения 30.04.2017).

14. Поколение Зет // Википедия [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%97%D0%B5%D1%82 (дата обращения 25.05.2017).

15. **Schawbel D.** 66 of the most interesting facts about Generation Z // Dan Schawbel.com [Электронный ресурс]. – URL: <http://danschawbel.com/blog/39-of-the-most-interesting-facts-about-generation-z/> (дата обращения 25.05.2017).

16. Будущее образования – в смене его роли и содержания // Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://ac.gov.ru/events/012699.html> (дата обращения 03.06.2017).

17. **Герасименко А.** Формальное и неформальное образование // askalex.ru. Блог Александра Герасименко [Электронный ресурс]. – URL: <http://askalex.ru/2017/02/06/formalnoe-i-neformalnoe-obrazovanie/> (дата обращения 03.06.2017).

18. Андрей Величко: Будущее за неформальным образованием, я уверен! // Blogger Inform [Электронный ресурс]. – URL: <http://blogger-inform.com.ua/brain-evolution/andrej-velichko-buducshee-za-neformalnym-obrazovaniem-ja-v-etom-uveren-.html> (дата обращения 03.06.2017).

19. Эвристика доступности // Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://vocabulary.ru/termin/evristika-dostupnosti.html> (дата обращения 03.06.2017).

20. **Канеман Д., П. Словик П., Тверски А.** Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков, «Гуманитарный Центр», 2005. – 632 с.

21. Курсы обмана // Осторожно, мошенники! [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5QCGvru6sGM> (дата обращения 03.06.2017).

22. **Болотов В. А.** Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление. Волгоград, Перемена, 2001. – 290 с.

23. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс].— URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 03.06.2017).

24. **Баранова Ю. Ю.** Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2012, № 1 (10) — с. 123—129.

25. **Карпенко М. П.** Индивидуализация обучения — основа его качества // Технологии индивидуализации обучения в вузе М., СГУ, 2007 [Электронный ресурс].— URL: http://www.muh.ru/content/niipo/2008_npablic_28.doc (дата обращения 03.06.2017).

26. **Юрловская И. А.** Проблема индивидуализации подготовки студентов в условиях современной ситуации // Интернет-журнал «Наукovedение», 2014, № 1 [Электронный ресурс].— URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/91PVN114.pdf> (дата обращения 03.06.2017).

27. **Усманова Ф. К.** Проблемы индивидуализации обучения студентов в высшей школе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Новосибирск, Изд. «СибАК», 2014, № 12 (47).— С. 82—87.

28. **Краснощеков В. В.** Привлечение студентов лучших университетов мира как фактор интернационализации вуза // Интернет-журнал «Наукovedение», 2014 № 5 (24) [Электронный ресурс].— URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/45PVN514.pdf> (дата обращения 03.06.2017).

29. **Колесникова И. А.** Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия // Непрерывное образование: XXI век, 2014, Выпуск 1 (5) [Электронный ресурс].— URL: <http://i1121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2261> (дата обращения 11.06.2017).

30. **Мудрик А. В.** Диссоциальное воспитание в контркультурных организациях // Проблемы современного образования, 2011, № 4.— С. 16—21.

31. **Железнякова О. М., Дьяконова О. О.** Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке // Alma Mater (Вестник высшей школы), 2013, № 2.— С. 67—70.

32. **Репринцева О.** Эдьютейнмент: игры и ИКТ в образовании детей с особыми потребностями // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 7.— С. 381—390 [Электронный ресурс].— URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_7_46 (дата обращения 11.06.2017).

33. **Федосеев А. С.** Неформальное образование как концепция в современной педагогике // Управление образованием. Вып. 1.— СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2012.— С. 65—68 с.

34. **Мухлаева Т. В.** Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование, 2010, № 4,— С. 158—162.

35. **Скворцова А.** Образование для кураторов: неформальные программы во Франции, Голландии, Австрии, Америке и России // Теории и практики

[Электронный ресурс]. – URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/8277-curatorial-intensives> (дата обращения 13.06.2017).

36. **Платонова А.** Неформальное образование в культуре: долгосрочные вклады с высокими процентами // Культура и Креативность [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.culturepartnership.eu/article/non-formal-education-in-culture> (дата обращения 14.06.2017).

37. **Ожерешко А. В.** Виды информального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя // Человек и образование, 2015, № 1 (42). – С. 74–78.

38. **Смирнов Н., Минеева Е.** Новые формы корпоративного обучения персонала // Тренинговое агентство «Мастер-Класс» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.master-class.spb.ru/arttreningi/novye-formy-korporativnogo-obucheniya-personala/> (дата обращения – 02.07.2017).

39. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Брюссель 30.10.2000. SEC (2000) 1832 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения – 01.10.2017).

40. **Харченко Л. Н.** Проектирование программы неформального образования родителей. М., «Директ-Медиа», 2014. – 240 с.

41. **Загладина Х. Т.** Вопросы формирования творческой личности в современном искусстве в контексте непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития СПб., 2011. – С. 483–485.

42. **Загладина Х. Т.** Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России // Образовательная политика, 2014, № 2 (64). – С. 101–114.

43. Учебная программа «Новые художественные стратегии» // Институт проблем современного искусства [Электронный ресурс]. – URL: <http://icamoscow.ru/ru/abiturientam/programma/> (дата обращения – 09.10.2017).

44. О школе // Московский музей современного искусства [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mmoma.ru/school/about/> (дата обращения – 08.10.2017).

45. Государственный центр современного искусства [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ncca.ru/> (дата обращения – 08.10.2017).

46. Детям // Московский музей современного искусства [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mmoma.ru/kids/> (дата обращения – 08.10.2017).

47. **Павлова О. В.** Информальное образование как социокультурная потребность взрослых // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, 2013, том 3, выпуск 1. – С. 79–87.

48. **Карпиевич Д.** Субъекты неформального образования: ключевые игроки и возможные направления для сотрудничества // Наше Мнение, 2009 [Электронный ресурс]. – URL: <http://nmnby.eu/content/images/img-text/23-karioevich.html> (дата обращения – 14.10.2017).

Секция 2

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-13

УДК 378.014.25 (100) – 048.87

Авдеева Ирина Борисовна, д. п. н., доцент,
i.b.avdeyeva@mail.ru

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет, Москва*

БЕЗЛИЧНОСТЬ И НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНОСТЬ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. С позиции теории языковой предикации рассмотрена категория двусоставности предложения. Сравниваются традиционное русское предложение и изучаемые в РКИ односоставные типы предложений: обобщенно-личные, неопределенно-личные, инфинитивные и др., как яркая специфическая черта русской грамматической системы, вызывающая наибольшие сложности у иностранцев. На материале научно-технического подстиля проанализированы косвенные способы представления ситуаций: безличные и неопределенно-личные предложения, являющиеся отражением «образа мира» инженера. Описаны основные трудности, вызываемые у иностранцев «неэгоцентричностью» русского языка.

Ключевые слова: односоставные предложения, бессубъектность, инверсионный порядок слов, безличные предложения, неопределенно-личные предложения, аутентичные инженерные тексты, «образ мира» инженера.

Avdeyeva Irina Borisovna, professor of philology,
associate professor

Moscow State Automobile and Road Technical University, Moscow

IMPERSONALITY AND INDEFINITE PERSONALITY AS A REFLECTION OF ENGINEERS' PROFESSIONAL THINKING

Abstract. The present paper discusses the two-member sentence category from the predicative point of view by comparing traditional Russian sentences to the ones

studied within an RFL (Russian as a Foreign Language) course. Being a specific feature of the Russian grammar system the latter pose the most significant difficulties to foreigners and include generalized personal, indefinite personal, infinitive and other types of sentences. The study analyses scientific and technical textual sources yielding indirect ways to describe situations (using impersonal and indefinite personal sentences) that reflect engineers' perception of the world image. It also lists main difficulties resulting from the 'non-egocentrism' of the Russian language.

Keywords: one-member sentence, subjectlessness, reverse word order, impersonal sentence, indefinite personal sentence, authentic engineer textual sources, engineer's world image.

Одной из многих проблем синтаксиса является теория языковой предикации, рассматривающая соотношение языка и мышления. В большинстве случаев за основу берется восходящее еще к античным логическим теориям представление об **универсальной двучленности мыслительного акта**. Хотя существует, в частности, в формальной и математической логике, а также у отечественных сторонников системной лингвистики представление, что «акт мысли, понятый как продуктивная деятельность по развитию имеющихся представлений в новые, должен быть как минимум **трёхчленным**» [Мельников, Преображенский 1989: 71], в рассуждениях современных синтаксистов в различных формулировках доминирует следующий тезис о соотношении мыслительных и языковых единиц: «Акт мышления, выраженный предложением, всегда двучленен: о чем-то сообщается что-то, некоторому субъекту приписывается некий предикатный признак... **Двучленность, двусоставность** предложения, таким образом, есть его необходимый признак постольку, поскольку предложение служит выражением акта мышления» [Золотова 1982: 24].

Общеизвестно, что у филологов-русистов несопоставимо меньше разногласий относительно толкования структуры, функции и природы слов, образующих **традиционное русское предложение** с именным подлежащим, глаголом-сказуемым и именными объектами и обстоятельством, чем относительно структуры, функции и природы слов, составляющих так называемые **односоставные**: номинативные, инфинитивные, безличные, неопределенно-личные и т. п. **предложения**. Обычно причина подобного различия при толковании данных фактов не получает должного объяснения, иногда же в своеобразии некоторых из типов предложений второй, «нетрадиционной» группы видят

отражение реликтов древнего «мифологического мышления» [Мельников 2000: 80]. Тем не менее, в отличие от описательной грамматики, объясняющей эмпирические данные, **грамматика РКИ** делает акцент именно на обобщенно-личные, неопределенно-личные, инфинитивные и др. односоставные предложения как на яркую специфическую черту русской грамматической системы, вызывающей поэтому наибольшие сложности при изучении у иностранцев [Величко 2000: 5].

Напомним, что при изучении **языка общего владения** традиционно **безличными** называются «такие предложения, в которых есть формы сказуемости, но нет формы лица и нет подлежащего, и при этом субъект признака, обозначенного словами с формой сказуемости, не только не назван, но и не мыслится, как лицо речи; по значению это такие предложения, в которых проявление известного признака представляется возникающим помимо субъекта. Безличные предложения состоят или из безличного глагола с относящимися к ним /к нему словами: морозит, спится, рассвело, стемнеет, ломит поясницу и пр., или из прилагательного в предикативной (краткой) форме среднего рода без связки в значении настоящего времени и со связкой в остальных случаях: жарко, голове больно, там будет скучно, им было весело и пр.» [литературн.энциклопедия, с. 98]. **Неопределенно-личные предложения** — это « предложения, в которых есть спрягаемый глагол, но подлежащее не названо, потому что представляется неизвестным или безразличным для речи. Глагол в неопределенно-личном предложении в русском языке ставится в форме 3-го лица множ. ч., а в прош. вр. и условном наклонении, не имеющих форм лица, во множ. ч., причем этой формой указывается, что неназванным производителем или носителем действия или состояния глагола являются люди. Поэтому в неопределенно-личных предложениях могут быть все глаголы, обозначающие действия и состояния людей: в газетах пишут; говорят, что... здесь не курят и пр.» [там же. С. 514]. От безличных предложений неопределенно-личные предложения отличаются по значению тем, что «в первых представляется устраненным из мысли самое понятие производителя или носителя признака, выраженного безличным глаголом, а в неопределенно-личных предложениях понятие производителя признака, выраженного неопределенно-личной формой глагола, не устранено из мысли, но сам производитель признака представляется для речи безразличным.» [там же. С. 514].

В последнее время в русле антропоориентированной лингвистики, в контексте языковой картины мира изучение **безличных**, т. е. в широком смысле **бессубъектных предложений**, получает новое звучание. По мнению специалистов, безличные конструкции не только не проявляют признаков утраты продуктивности, но, напротив, продолжают развиваться, захватывая всё новые и новые области и постепенно вытесняя личные предложения, что вполне согласуется с общим направлением эволюции русского синтаксиса, отражающего рост и всё более широкое распространение всех типов безличных предложений. «Рост числа безличных конструкций является типично русским феноменом – в других европейских языках изменения идут в противоположном направлении. Это дает основание думать, что в русском языке безличные предложения отвечают особой ориентации русского семантического универсума и, в конечном счете, русской культуры» [Захарова 2003: 127].

Опыт многолетнего преподавания языка специальности в иностранной аудитории учащихся инженерного профиля позволил сделать вывод, что именно односоставные бессубъектные предложения: инфинитивные, **безличные**, определенно- и **неопределенно-личные**, доминирующие в научно-техническом подстиле русского языка, представляют наибольшие трудности для иностранцев всех категорий. На основании анализа и обобщения проведенных исследований нами были выделены две основополагающие проблемы при работе с иностранцами над типичными для книжно-письменной речи научного стиля предложениями: это категория **бессубъектности** в односоставных предложениях и **инверсионность**, то есть относительно свободный порядок слов в русском языке. Именно **безличность** и **неопределенно-личность** были определены как яркая специфика отражения инженерного менталитета. [мои статьи и дрл].

Психологи утверждают, что различия в отображении субъекта деятельности в описаниях разнотипных профессий не случайны: «Это можно принять как свидетельство того, что образ субъекта как компонент (подсистема) образа мира имеет существенную специфику в сознании представителей разных профессий» [Климов 1995: 110]. Анализ аутентичных текстов учебников по инженерным дисциплинам с точки зрения наличия в них самого субъекта деятельности – инженера/конструктора/проектировщика/рабочего – исходя из формально-грамматических

признаков показывает, что такие ситуации составляют минимальный процент. При этом можно отчетливо увидеть информацию о человеке как **субъекте деятельности**, в подавляющем большинстве случаев как бы «растворенную» в тексте: за «безличностью» и «неопределённо-личностью» описаний легко просматриваются активные участники инженерной деятельности — люди. Представления о человеке как потребителе продукции инженера-конструктора, или как участника работы по обслуживанию создаваемой машины, либо как предмете заботы с позиций обеспечения безопасности труда периодически можно обнаружить в текстах учебников по инженерным дисциплинам, «зашифрованное» своеобразной стилистикой письменной речи автора [Климов 1995: 78]. При чтении изложения основных тенденций машиностроения и главных требований к машинам можно реконструировать некоторую психологическую модель человека, предлагаемую авторами учебников по инженерным специальностям. Но при этом для правильного понимания текста необходима «некоторая **мысленная грамматическая инверсия** — перестановка частей в рамках целого» [Климов 1995: 75]. Такие выражения, как «машины освобождают...», «машина должна...» и т. п., следует перекодировать на язык субъектности человека — «человек стремится создавать такие машины, посредством которых он освобождает себя...», «человек хочет иметь машины, простые в обслуживании...» и т. п. Не «трансформаторные станции обору́дуются», а люди «оборудуют» такие станции. Абстрактное понятие «монтаж происходит» можно «перевести» как «монтажники работают». Кроме того, иногда авторы-инженеры, говоря о субъекте, постепенно переходят к абстрактно-собирательной характеристике человека: от описания работника — к характеристике области деятельности или общности, персонифицируя ее — «механика изучает...», «физика рассматривает...».

Таким образом, в инженерных текстах грамматический субъект не является реальным субъектом действия — **перенос акцента с деятеля на действие или процесс** — это **отражение «образа мира» инженера**. Структурирование фрагмента действительности вписывается в общую систему восприятия. Вопрос об агенсе и его отсутствии — это вопрос о структурировании мира в сознании инженера. Мир представлен как множество миров, входящих друг в друга, пересекающихся, взаимопроницающих. Моделирование мира возможно по разным основаниям:

внешний/внутренний, идеальный/материальный, макромир/микромир и т. д. Прямые и косвенные (**безличные, неопределенно-личные**) способы представления ситуации позволяют выявить аналитическую систему мышления инженеров. Взаимодействие в речи разных семантических типов высказывания образует особую схему коммуникации.

Окружающий мир субъекта деятельности «прорисован» и в том «фоне», на котором описан субъект. При этом в описаниях разнотипных профессий этот «внешний мир» существенно различен [Климов 1995: 37]. Для инженера мир состоит из технических объектов и их моделей, реально и идеально существующих в его «образе мира», дополненных абиотически существующими природными материалами и их характеристиками, свойствами.

Практически отсутствуя в текстах по математике, в текстах «классических» инженерных дисциплин, таких как теоретическая механика, в большом количестве присутствуют **безличные предложения** с предикатом, выраженным:

1) безличным глаголом со значением долженствования, вынужденности, обусловленной возможности, волеизъявления + инфинитив: *С целью достижения достаточно малой погрешности следует **аппроксимировать** нелинейные характеристики большим числом отрезков.*

2) предикативным наречием со значением возможности/невозможности, желания/нежелания, волеизъявления, а также степени трудности, достоверности, достаточности + инфинитив: ***Нужно знать закон** толщины оболочки. Этому закону **можно дать** наглядное толкование.*

3) кратким причастием СВ, в этом случае в безличном предложении не может быть прямого дополнения: ***Зубчатые колеса редко выполняются так, как **указано** на рисунке.***

В безличных конструкциях нет и не может быть явно выраженного субъекта, глагол обычно стоит в инфинитиве и обязательно сопровождается модальным словом, а незаполненная позиция грамматического субъекта свидетельствует о непознании и непознаваемости истинной причины события. Иностранному учащемуся не только сложно осознать отсутствие грамматического субъекта и невозможность его мысленно «подставить», но трудности вызывает также определение двух составных частей предиката (модальных слов и инфинитивов), подчас стоящих в разных местах предложения, разделенных другими словами. *Для получения более простых систем уравнений **рекомендуется** оси **проводить***

так, чтобы они пересекали больше неизвестных сил или были им перпендикулярны. В целях получения более однородных по составу и структуре изделий из механических смесей порошковых компонентов **рекомендуется** перед формованием **подвергать** смесь отжигу при 800 ... 850 °С.

Поэтому следует информировать иностранных учащихся о структуре безличного предложения и тренировать их находить составные части предиката.

Следует подчеркнуть, что, являясь исключениями в общелитературном и научном гуманитарном подстилях, в инженерных текстах доминируют **безличные конструкции, осложненные деепричастным оборотом**, что можно отнести к их специфике: *Иногда удобно вычислять определители, комбинируя применение различных их свойств.*

Безличные предложения фиксируют модели с недостаточной выделенностью индивида как автоматического агента. Главной чертой семантики безличных предложений считается **неагентивность**. В данной конструкции человек представлен как лицо, которое, делая нечто, по какой-то причине не испытывает при этом никаких затруднений. Агент осознает, что предпринятая им деятельность протекает нормально, но его заслуги в этом как бы нет, так как успех достигается не в результате затраченных им самим усилий, а скорее благодаря действию каких-то непостижимых сил: *Равенство можно разрешить относительно a^1 .*

Кроме того, безличным конструкциям присуща такая семантика, как **неконтролируемость** различных действий, в том числе ментальных. Если **активная глагольная** схема предполагает, что причиной появления данного действия является его усилие, то **дательная** схема говорит о том, что данное действие не находится под контролем человека. Таким образом, безличные предложения определяют действие как независимое от человека. Человек не создает событие, он в него вовлечен [Арутюнова 1998: 805—806]. Безличные предложения позволяют говорить о ментальных актах как независимых от их воли и неконтролируемых, выражая это безличной формой глагола и дательным и винительным падежами имени существительного: *Осталось найти энергию сдвига. Последнее и требовалось доказать.*

Безличные конструкции предполагают ограниченность логического мышления, человеческого знания и понимания, непостижимости и непредсказуемости жизни. Русская ментальность предполагает, что мир

есть сущность непознаваемая, а истинные причины событий неясны и непостижимы. Непосредственная причина событий изображена так, как будто она «инструмент» некоей неизвестной силы: *Приходится (рассматривать, исследовать, прибегать); требуется (помнить, найти, установить, вычислить, производить, представить, определить)*. Интересно, что иностранцы других, не-христианских вероисповеданий, отмечают это как специфическую черту «буддистского» и даже «языческого» менталитета.

Поскольку суть инженерной деятельности состоит в техническом преобразовании мира, что обусловлено активной ролью человека-инженера, то авторы-инженеры стремятся избегать возвратной (пассивной) формы и страдательного оборота в пользу неопределенно-личных конструкций. При почти полном отсутствии в текстах по математике и физике, безусловной спецификой текстов «классических» инженерных дисциплин, таких как электротехника и машиностроительное черчение, является большой процент **односоставных неопределенно-личных предложений**: *Стали выплавляют в кислородных конвертерах и мартеновских печах.*

В неопределенно-личных предложениях текстов/дискурсов инженерного профиля предикат обычно выражен глаголами в форме:

а) 3-го лица множественного числа настоящего времени: *Ковку подразделяют на ручную и машинную.*

б) множественного числа прошедшего времени: *На конференции много говорили о проблемах современной физики.*

При этом агенс выступает в активной роли, а процесс протекания действия обозначается переходным глаголом несовершенного вида. У иностранных учащихся это вызывает наибольшие затруднения понимания даже при условии полного знания всех слов в предложении. Уже на стр.8 в учебнике по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап) «Русский язык будущему инженеру» [: 805—806]. можно увидеть текст: «Студент читает чертеж. Он чертит линии», что для иностранца, немного знающего формы русских существительных и спряжения глаголов, не является трудным. Но дальнейшие фразы уже вызывают недоумение, особенно у знающих английский язык: «Линии чертят карандашом. Линии чертят циркулем». Сущ. мн. ч. «линии», стоящее на первом месте, безусловно ассоциируется с субъектом, глагол «чертят» во мн.ч. 3

лица не вызывает сомнений, что это предикат, а слова «карандашом» и «циркулем» воспринимаются как объект, который может стоять в любом из косвенных падежей. Впоследствии при чтении аутентичных текстов инженерных учебников, особенно при непрямом порядке слов, когда объект действия стоит на первом месте — месте субъекта, они также будут удивлены понимаемым смыслом: *Стали классифицируют по химическому составу, способу производства и применению.*

Кроме того, неопределенно-личные односоставные предложения иностранцы часто путают с двусоставными предложениями, особенно при употреблении одних и тех же глаголов: *Наполнители уменьшают расход каучука (двусост.).* Сравните: *Наполнители подразделяют на порошкообразные и ткани (односост.).*

Самое широкое применение в машинах и приборах находят зубчатые механизмы (двусост.). Сравните: *Коэффициент трения находят опытным путем (односост.).*

Поэтому необходимо сразу же информировать их о неопределенно-личных типах предложений и тренировать на мысленную подстановку субъекта «они/инженеры».

Рассмотренные явления можно расценить, как «неэгоцентричность» русского языка: «Наш язык как бы вуалирует факт внутренней активности и гностических действий: «кто-то ей говорит...». Русскому языку свойственны «неэгоцентрические» обороты речи: если сказано, «он рассматривает», а не «ему бросается в глаза», то здесь следует усматривать именно **познавательное действие**, а не просто **факт восприятия**. Поэтому полезно специально акцентировать внимание учащихся на стереотипах русского языкового сознания, не делая его более «субъектоцентричным» вопреки исторически отстоявшимся стереотипам языковой стилистики» [Степанов 1971: 72—104].

Библиографический список

1. **Авдеева И. Б.** Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному).— М.: МГТУ, 2005.— 368 с. (монография)
2. **Арутюнова Н. Д.** Язык и мир человека.— М.: Языки рус. культуры, 1998.— X, 895 с.

3. **Величко А. В.** Существует ли грамматика РКИ? // Формы обучения РКИ в современных условиях. – Междунар. научно-практич. конф.: Материалы и сообщения. – М.: Диалог-МГУ, 2000. – С. 3–7.

4. **Захарова М. В.** Безличные предложения в концептосфере русского языка // X Международная конф. по функциональной лингвистике «Функционирование русского и украинского языков в эпоху глобализации»: Сб. научных докладов. – Ялта, 2003. – С. 126–128.

5. **Золотова Г. А.** Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 368 с.

6. **Климов Е. А.** Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие. – М.: МГУ, 1995. – 223 с.

7. Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов в двух томах. / Под редакцией Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова и В. Чешихина-Ветринского. – Изд-во Л. Д. Френкель. – Москва – 1925 – Ленинград.

8. **Мельников Г. П.** Системная типология языков: Синтез морфологической классификации языков со стадийной. Курс лекций. – М.: РУДН, 2000. – 89 с.

9. **Мельников Г. П., Преображенский С. Ю.** Методология лингвистики. Учебное пособие. – М.: РУДН, 1989. – 92 с.

10. **Степанов Ю. С.** Семантика. – М.: Наука, 1971. – 167 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-14

УДК 811.111:378.662.168

Аль-Афанди Елена Константиновна, старший преподаватель,
Elena_al_afandi@mail.ru

Российский университет дружбы народов, Москва

РОЛЬ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-СТАЖЕРОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов стажеров. Одним из путей достижения этого является методика использования аутентичных фильмов, благодаря которой формируется культурная компетенция и развиваются языковые и речевые навыки.

Ключевые слова: Социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, аутентичные фильмы, языковые навыки

Al-Afandi Elena Konstantinovna, senior lector

RUDN University, Moscow

ROLE OF VIDEO PRODUCTION IN THE PROCESS OF FORMING THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS INTERNS

Abstract. In this article, the problems of the formation of socio-cultural competence among students interns are examined. One of the ways to achieve this is the method of using authentic films, thanks to which cultural competence is formed and the language and speech skills develop.

Keywords: Socio-cultural competence, communicative competence, authentic films, language skills

Социолингвистическая компетенция является одной из важных составляющих коммуникативной компетенции иностранных учащихся, поэтому формирование данной компетенции занимает важное место в обучении русскому языку иностранных студентов, владеющим русским языком в объеме Первого сертификационного уровня.

Социокультурную компетенцию иностранца составляют знания правил и норм социального поведения, принятых в русском социуме, навыки и умения их использования в процессе общения, а также сведения о России и о русской культуре. Иностранные учащиеся, овладевшие русским языком в объеме Первого сертификационного уровня, должны знать особенности социального поведения носителей русского языка и уметь ориентироваться в ситуациях повседневной жизни, релевантных для данного уровня. Наличие знаний о правилах и нормах поведения, социальных условиях, ритуалах, традициях является базой для формирования и развития навыков и умений общения в различных ситуациях.

Анализ и сравнение фактов и явлений русской и родной культур выступают важным условием вторичной социализации иностранных студентов, благодаря которой они осознают уникальность русской культуры и приобретают знания о характерной для нее системе норм и ценностей. Они должны уметь ориентироваться в ситуациях повседневной жизни, и эти знания являются базой для формирования и развития навыков и умений общения в различных ситуациях.

В последнее время в РУДН появился новый контингент студентов – стажеры. Особенностью этих студентов является высокая степень мотивации обучения. Стажеры осознанно подходят к процессу обучения и стремятся не только к овладению грамматическими основами языка, но и к полному погружению в культурологическую среду. При обучении в стране изучаемого языка непосредственный контакт с его носителями усиливает общеобразовательную значимость овладения РКИ и создает условия для эффективного включения и освоения социокультурного компонента.

Видеопродукция в различной форме является прекрасным средством формирования социокультурной компетенции иностранных студентов. Использование фильмов на практических занятиях позволяет решать ряд комплексных задач по ознакомлению с русской культурой, обычаями и традициями. Кроме того, фильмы помогают развивать различные умения и навыки. Динамическая наглядность является эффективным средством овладения речевым общением. Эффективность использования кинофильма при обучении речи зависит и от точного его места в системе обучения и от того, насколько рационально организована структура занятия. Одной из важных составляющих в системе языковой подготовки стажеров является подбор фильмов. Мы располагаем золотым фондом художественных фильмов. Кинематограф советского времени – это кладезь огромных знаний, эмоций и успехов многих поколений.

Формированию социокультурной компетенции иностранных студентов – стажеров могут способствовать тематические уроки и фильмы. Так, перед празднованием Нового Года можно посмотреть не только любимую всеми комедию «С легким паром», но и современную ленту «Мой парень – ангел». При подготовке к празднику День Победы традиционно показываются такие фильмы, как «Баллада о солдате», «Судьба человека», «Офицеры». Но молодым людям интересно смотреть и современные фильмы о войне – «Туман», «Мы из будущего», «А зори здесь тихие».

На подготовительном факультете студенты – стажеры учатся общению не только в социокультурной, но и в учебно-профессиональной сферах. Просмотр русских фильмов сказок позволяет наглядно продемонстрировать богатство языковых средств русского языка, познакомить с русским фольклором и дать студентам фоновые знания,

которые можно получить только при нахождении в стране обучения языку. Некоторые лингвистические темы, особенно фразеологизмы, идиомы, устаревшие слова и их синонимы на практике отрабатываются при просмотре таких фильмов.

В отдельный блок следует выделить фильмы, снятые по произведениям русских классиков. Во время демонстрации таких фильмов студенты знакомятся с культурой России, богатым историческим прошлым нашей страны.

Работа с видеоматериалами в аудитории делится на несколько этапов.

На первом, подготовительном этапе работы с кинофильмом необходимо привести языковую и смысловую информацию фильма в соответствие с языковой и общеобразовательной подготовкой иностранных студентов. Необходимо снять трудности понимания страноведческой информации, и в то же время провести лексико-грамматическую работу по содержанию фильма или стержневых фрагментов, которые могут вызвать большие затруднения в понимании смысла фильма. Здесь обязательно нужен лингвострановедческий комментарий. Работа со страноведческим аспектом способствует повышению культурологической компетенции студентов. Можно предъявить студентам отрывки сценария фильма или прочитать произведение перед просмотром фильма.

Второй этап работы с фильмом посвящен развитию устной речи. Студент должен декодировать знаковую систему. Особая сложность состоит в том, что в процессе демонстрации фильма студент должен суметь вычленив лексическую единицу в потоке аудиотекста, соотнести со зрительным образом, сохранить ее в оперативной памяти и сопоставить со зрительным образом. Важно научить студента выделять основные фрагменты фильма, определить последовательность предъявления информации фильма. На этом этапе дается установка на охват основного содержания кинофильма, а вторичный просмотр фильма предусматривает установку на воспроизведение основных деталей сюжета и поступков героев. Можно порекомендовать посмотреть фильм самостоятельно дома для более полного понимания фильма.

На третьем этапе работы с фильмом основной задачей является развитие навыков и умений монологической и диалогической речи. Самым важным является умение студента дать оценку кинофильму и героям, а также обоснование этой оценки. Студент формирует соб-

ственное высказывание с опорой на систему личностных смыслов, выраженную средствами русского языка.

Работа с кинофильмами стимулирует иностранных студентов к изучению русского языка, при том что у студентов-стажеров мотивация достаточно высока, а уровень сформированности лингвистической компетенции позволяет смотреть аутентичные фильмы. В процессе просмотра не только совершенствуются языковые навыки и речевые умения, но и происходит знакомство иностранных учащихся с русским социумом. Включение в процесс обучения социокультурной информации, например вербального и невербального коммуникативного поведения в русскоязычном социуме, знаний о речевом этикете, о повседневной и общественной жизни русских людей, помогает иностранным студентам адекватно реагировать на поведение носителей языка и способствует эффективному межкультурному общению.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-15

УДК 371:811.161.1:81

Андрейчикова Ольга Игоревна, старший преподаватель,
rus2spbgnu@mail.ru

ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И. П. Павлова Минздрава России, Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (I СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

Аннотация. Статья посвящена целесообразности использования художественных аутентичных текстов на уроке русского языка как иностранного (РКИ) при обучении иностранных студентов I сертификационного уровня. В статье проанализированы явления, затрудняющие процесс восприятия и понимания художественного текста учащимися, показаны факторы, положительно влияющие на учебный процесс, и приведён фрагмент анализа урока по рассказу Куприна А. И. «Чудесный доктор».

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, художественный текст на уроке РКИ, аутентичный текст.

Andreychikova Olga Igorevna, senior lecturer

*Academician I. P. Pavlov First Saint-Petersburg State Medical University,
St. Petersburg*

THE USE OF LITERARY TEXT IN TEACHING FOREIGN STUDENTS (I CERTIFICATION LEVEL)

Abstract. The article is devoted to the use of literary authentic texts in Russian as a foreign language teaching practices, in teaching foreign students of first certificate level. It is reported about difficulties in perception and understanding the literary text, it is shown the factors. In conclusion the author describes the analysis of the lesson according to the story “Chudesnui doctor” by Kuprin A. I.

Keywords: Russian as a foreign language teaching practices, the use of literary authentic texts in Russian as a foreign, literary text, authentic text.

При обучении русскому языку иностранных студентов первого сертификационного уровня можно заметить, что многим из них (особенно арабским студентам) недостаточно программных грамматических упражнений, учебных текстов и диалогов, составленных на основе повседневных бытовых ситуаций и этикетных формул. У коммуникативно-активных студентов возникает потребность не только выучить новые слова, но и высказывать своё мнение и давать оценку тем или иным ситуациям, для чего необходим достаточный лексический, грамматический и синтаксический запас знаний.

В то же время учебные упражнения и тексты позволяют студентам овладеть речевыми навыками и автоматизировать их. Кроме того, студентам для дальнейшего полноценного общения с носителями языка необходимо овладение информацией о явлениях духовной жизни народа.

Решить возникшие в процессе обучения проблемы, на наш взгляд, можно, используя на занятии по русскому языку отрывки из художественных текстов.

Под *художественным текстом* мы понимаем аутентичное художественное произведение или его отрывок, то есть продукт речевой деятельности носителей языка, не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком. [1, с. 26].

Очевидно, что художественный текст – это не просто факты, зафиксированные в письменном виде, как, например, в деловых бумагах

или исторических источниках. Художественное произведение — это структура, наполненная смыслами. Однако чтобы человек мог извлечь из текста разные пласты информации и воспользоваться ими, его необходимо специально обучать работе с ним.

Научить читать и понимать художественное произведение на родном языке — непростая задача, а при работе с иностранными учащимися она представляется ещё более трудной. На начальном этапе обучение чтению представляет собой механический процесс: преподаватель учит студента складывать слоги в слова, а слова в предложения. У добросовестного студента эта часть работы редко вызывает трудности. Постепенно словарный запас обучаемых расширяется, и студентам предлагаются небольшие тексты на разные бытовые темы и биографии, объём которых с каждым уроком увеличивается. Непонимание текста может быть связано на этом этапе только с незнанием перевода слова. Однако при чтении художественного произведения студенты встречаются с явлениями, затрудняющими процесс восприятия и понимания текста.

Первое явление — это образность, то есть способность слов приобретать новые значения в контексте литературного произведения. Приведём отрывок из романа Толстого Л. Н. “Анна Каренина”: *“И свеча, при которой она читала наполненную тревог, обманов, горя и зла книгу, вспыхнула более ярким, чем когда-нибудь, светом, осветила ей все то, что прежде было во мраке, затрепала, стала меркнуть и навсегда потухла”*. Слова *свеча* и *книга* относятся к общеупотребительной лексике, и, без сомнения, перевод этих слов известен студентам. Однако Толстой Л. Н. использует их не в прямом значении. Под словом *свеча* автор понимает сознание и память героини, с *книгой* — сравнивает её жизнь.

Следует сказать, что образностью обладает художественный текст на любом языке, поэтому само явление не вызывает удивления у иностранной аудитории. Возникновение новых значений у знакомого слова — это повод для дискуссии на уроке. Как правило, иностранцам доставляет удовольствие самостоятельно догадываться об образах, которые скрываются за уже известными словами, выявлять аналогии в своём родном языке и дискутировать на эту тему.

Образность компонентов художественного текста демонстрирует студентам гибкость и многогранность, казалось бы, знакомых языковых единиц, что делает их представление об изучаемом языке более объёмным, показывает его богатство и глубину.

Второе явление – это незнание культурных реалий. Вся “культурную” информацию, наблюдаемую в художественном тексте можно разделить на два типа. К первому относятся названия предметов материальной культуры – орудия труда, предметы быта, одежда, жилища людей и т. д. Второй тип информации – это так называемая “культура, описываемая языком” – повседневное поведение, привычки, национальные особенности мышления [7]. С предметами национальной культуры учащийся может познакомиться самостоятельно с помощью визуального материала (картинок, фотографий, видеофильмов). С точки зрения методики преподавания РКИ важным представляется второй тип информации, поскольку самостоятельно понять специфику национального мышления и поведения для иностранца не представляется возможным. Приведём отрывок из рассказа Чехова А. П. “Не судьба”: *“Заяц, заяц! – закричал он. – Заяц дорогу перебежал! Аа... чтоб его разорвало!”* У иностранного студента, не знающего русской приметы о зайце, перебежавшем дорогу, может вызвать удивление такое негативное отношение героя произведения к безобидному животному. Преподавателю необходимо выступить в качестве проводника, который предоставит необходимую информацию и преподнесёт её таким образом, чтобы у обучаемого сложилось правильное и адекватное понимание культурной жизни народа.

Третье явление – обилие в художественном тексте незнакомой лексики. В данной ситуации задача преподавателя – выбрать отрывок, соответствующий языковому уровню студентов.

Несмотря на трудности, возникающие при чтении художественных текстов, удачно выбранный фрагмент произведения является ценным материалом для занятия, поскольку будет способствовать следующему:

1) Повышению заинтересованности студентов в изучении будущей специальности. Читая текст, студент “погружается в ситуацию”, с которой он может столкнуться в будущем. Повествование расширяет представления о будущей сфере деятельности.

2) Формированию у студентов представления об этикете и этике общения в данной стране в типичных и нетипичных ситуациях.

3) Нравственному развитию. Художественный текст, в отличие от учебного, всегда затрагивает нравственные вопросы, и его воспитательная роль неопределима. Художественное произведение, созданное выдающимися писателями, всегда несёт в себе моральный посыл,

который даже при отсутствии обсуждения на занятии, является жизненным уроком.

4) Удачно выбранный текст будет способствовать «приподнятому» эмоциональному фону на уроке.

Добавим, что при получении образования по специальности интересно обращаться к опыту людей, имеющих ту же область интересов или к ситуациям, которые актуальны для будущей профессиональной деятельности. Поэтому ещё одна задача, которая стоит перед преподавателем, подобрать художественный текст с учётом будущей специальности студентов.

Нами было проведено занятие с иностранными студентами-медиками I сертификационного уровня по фрагменту рассказа Куприна А. И. “Чудесный доктор”.

На первом этапе студенты, узнав название произведения, обсуждали, кем является главный герой, и высказывали свои предположения, о чём будет говориться в тексте. Далее, текст был разделён на смысловые части, и была проведена работа с каждой из них: чтение, выявление значений незнакомых слов в контексте произведения и обсуждение вопросов по содержанию. Работа на уроке была выстроена в форме диалога преподавателя и студентов. По ходу обсуждения на специальных бланках составлялись тематические группы слов (медицинская лексика, общеупотребительная лексика, предметы быта). Для некоторых слов преподавателем были подобраны иллюстрации (печка, дрова, самовар и др.). Отметим, что не все незнакомые слова попадали в список: некоторые слова, смысл которых был понятен в контексте, не записывались (например, слово *стюк* – из контекста было понятно, что это элемент одежды, но записывать и переводить это слово, на наш взгляд, необязательно, так как оно уже не употребляется в современной речи). После текста обсуждались такие вопросы как: “Какими чертами характера обладал врач?”, “Как он общался с другими людьми?”, “Что можно сказать о поступке, который он совершил?”

Отметим, что текст заинтересовал студентов, поскольку был напрямую связан с будущей специальностью. Несмотря на обилие новых слов, учащиеся смогли извлечь из текста необходимую информацию и успешно справились с послетекстовыми заданиями. В конце урока студенты сформулировали и записали ответ на вопрос, “Каким должен быть настоящий врач?”

На наш взгляд, представляется целесообразным создать методическую разработку для иностранных студентов с первым сертификационным уровнем владения русским языком, отобрать отрывки художественных произведений по уровню сложности и разработать систему упражнений.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М., 2009.
2. Белкина Е. П., Стеценко Е. Использование художественного текста при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2015. № 3.
3. Брыгина А. В. Зорина Г. С. Художественный текст при обучении РКИ студентов-нефилологов на начальном этапе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: русские и иностранные языки и методика их преподавания – М., 2010.
4. Журавлёва Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов) – М., 1988.
5. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при обучении русского языка как иностранного) – СПб, 2015.
6. Прокурова Н. С. Роль художественной литературы в обучении русскому языку студентов-нефилологов (слушателей ВА МВД России) на продвинутом этапе обучения // Актуальные проблемы обучения русскому языку. X. – Брно, 2012.
7. Хайруллин В. И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. Автореф. дис. докт. филол. наук. – М.: 1995.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-16

УДК 372.881.161.1

Аркадзева Татьяна Григорьевна¹, д. ф. н., профессор,
tatarkad@mail.ru

Федотова Надежда Сергеевна², к. ф. н., доцент,
nadja_f78@mail.ru

Васильева Марина Ивановна³, к. п. н.,
vas_mi@mail.ru

Владимирова Светлана Семеновна⁴, к. и. н., доцент,
kafrki@mail.ru

Шарри Татьяна Германовна⁵, к. п. н., доцент,
sharry_t@mail.ru

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург^{1,2,3,4,5}*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ

Аннотация. В статье обоснована актуальность рассмотрения междисциплинарности в языковой подготовке иностранных бакалавров-лингвистов. Междисциплинарность как способ развития языковой компетенции на занятиях с иностранными студентами посредством выполнения языковых, речевых и коммуникативных упражнений, содержательно не ограниченных рамками одной учебной дисциплины – русский язык, обуславливает осознание иностранными обучающимися связи теоретических знаний и практических умений. Приводится пример реализации междисциплинарного учебного проекта

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, междисциплинарность, компетенция

Arkadeva Tatiana Grigorevna,

doctor of philological sciences, professor

Fedotova Nadezhda Sergeevna, candidate of philological
sciences, associate professor

Vasileva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences

Vladimirova Svetlana Semenovna, candidate
of historical sciences, associate professor

Sharry Tatiana Germanovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor

(Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg)

INTERDISCIPLINARITY IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF BACHELORS-LINGUISTS

Abstract. In the article the authors explain the relevance of interdisciplinarity in foreign language training of bachelors-linguists. Interdisciplinarity is a way of developing language competence in the classroom with foreign students when they perform linguistic, speech and communication exercise. The content of the exercise

is not confined to one discipline – Russian language. The authors use the example of realization of an interdisciplinary training project

Keywords: Russian as a foreign language, international students, midshipment, competence

Русский язык в системе языковой подготовки иностранных студентов-лингвистов является объектом изучения и необходимым ресурсом развития личности иностранного обучающегося, пополнения его профессиональных знаний в области избранной специальности. Степень бакалавра по направлению Лингвистика, профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» отражает определенный образовательный уровень выпускника вуза и свидетельствует о наличии у него умений и навыков, присущих данному уровню подготовки. Однако даже на последнем курсе обучения не каждый иностранный студент всегда может выполнить задания типа: *1. Расскажите, как Вы изучали философию? 2. Что делают студенты и преподаватели на занятиях по истории. 3. Как вы готовитесь к занятиям по истории литературы?* и т. п. Хотя типовые тексты изучаются иностранными студентами уже на самых первых занятиях по русскому языку, и студенты легко могут воспроизвести текст *«Как я изучаю русский язык»: Это аудитория. Это урок русского языка. На уроке мы читаем тексты, пишем упражнения, учим слова, повторяем грамматику и т. п.* Неумение иностранного студента трансформировать имеющиеся знания в контексте другой учебной дисциплины свидетельствует об актуальности рассмотрения междисциплинарности в языковой подготовке иностранных бакалавров-лингвистов. Применение знаний одной дисциплины для решения задач в рамках другой дисциплины – это «достаточно сложный процесс, который проходит в три этапа. На первом этапе студент осознает связь задачи с дисциплиной II: с помощью знаний по этой дисциплине он формирует междисциплинарную модель – описание задачи в терминах дисциплины II. На втором этапе эта модель исследуется с использованием и других знаний по дисциплине II, в результате чего получают новые знания, относящиеся к этой дисциплине. Наконец, на третьем этапе студент переводит эти знания в предметную область дисциплины I, получая в качестве решения задачи новые знания уже по этой дисциплине» [6, с. 50].

Компетентностный подход в обучении предполагает горизонтальный и вертикальный срез формирования и развития компетенций иностран-

ных студентов, конкретизация которых происходит в рамках соответствующей учебной дисциплины. Так, например, компетенция ОК-2 «способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума» [5] формируется в результате освоения дисциплин «Иностранный язык» (I, II семестр), «История, география, и культура стран изучаемых языков» (III семестр), «Введение в теорию межкультурной коммуникации» (VI семестр). Компетенция ОК-6 – «владение наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач» [5] – «Философия» (III семестр), «История» (III семестр), «Основы языкознания» (II семестр), «Древние языки и культуры» (I, II семестр), «История языка и введение в спецфилологию» (III семестр), Компетенция ОПК-6 «владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями» [5] – «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» (II–VIII семестр), «Практикум по первому иностранному языку» (I, II семестр), «Практикум по второму иностранному языку» (III–VI семестр), «Теоретическая грамматика» (VI, VII семестр), «Практикум по аналитическому чтению» (II–VIII семестр), «Лексикология» (V семестр). Иностранный бакалавр-выпускник должен не только обладать навыками иноязычного межкультурного общения, но и быть эрудированным в избранной им области профессиональной деятельности. «Совершенствованию профессионализма способствует интеграция языковых и специальных дисциплин, которая ведет к приобретению студентами личностных качеств, также определяющих способность их к творческой деятельности» [1, с. 317] Междисциплинарность в языковой подготовке иностранных студентов сегодня приобретает особую значимость и открывает новые горизонты в организации обучения РКИ.

На занятиях с иностранными студентами преподавателю необходимо сформировать у студентов навыки использования русского языка в устной и письменной форме в такой степени, в какой это будет им необходимо для активной успешной творческой и профессиональной деятельности в конкретной предметной области. Для достижения этой

цели необходима междисциплинарная организация преподавания русского языка, при которой сам процесс его изучения становится процессом активного осознания связи теоретических знаний и практических умений. Преподавателю конкретной учебной дисциплины необходимо определить междисциплинарные связи с русским языком. «Потребность в получении новых знаний по специальности становится одним из ведущих мотивов речевой деятельности тогда, когда иностранные обучающиеся осознают, что русский язык есть средство извлечения из учебной литературы профессионально ценной информации» [2, с. 11].

Междисциплинарность понимается в данной статье как способ развития языковой компетенции на занятиях посредством выполнения языковых, речевых и коммуникативных упражнений, содержательно не ограниченных рамками одной учебной дисциплины – русский язык. Проблеме междисциплинарности в процессе обучения в последнее время уделяется серьезное внимание. Однако, несмотря на это обнаруживается, что русский язык не имеет достаточной связи с другими учебными дисциплинами, которые, в свою очередь, усваиваются без использования знаний по русскому языку как иностранному. Чаще всего рассматриваются связи русского языка с литературой, как близким, родственным предметом. Именно на занятиях по литературе анализируется слово, проводится работа над выразительным чтением. Для реализации междисциплинарности необходимо активное установление связей русского языка с самыми разными учебными дисциплинами. «Занятия по русскому языку, имеющие специфическую этнокультурную направленность и проходящие в контексте диалога культур, занятия по страноведению и русской литературе, а также правильно организованная внеаудиторная работа способствуют достижению межкультурного понимания между людьми и формированию бикультурной личности, обладающей достаточным количеством коммуникативных навыков и знаний культурологического характера о стране изучаемого языка» [4, с. 186]. Предлагается установление междисциплинарности в следующих параллелях: русский язык – философия (описание терминов учебной дисциплины, составление терминологического словаря), русский язык – история (разработка проектов «Страницы русской истории», «Исторические деятели в зеркале эпохи» и др.), русский язык – история, география, культура страны изучаемого языка

(разработка проектов), русский язык – английский язык (перевод текстов по специальности), русский язык – методика обучения иностранным языкам (решение профессиональных задач). «Осваивая учебный материал профильных дисциплин, учащийся прежде всего развивает коммуникативную компетентность в сфере учебно-профессионального общения (коммуникации), то есть тот компонент коммуникативной компетентности, который невозможно развить только средствами занятий по русскому языку, в том числе и занятий по научному стилю речи». [3, с. 36].

В рамках практических занятий по русскому языку также возможно установить и реализовать связь русского языка с другими учебными дисциплинами, в частности русский язык – история – лингвострановедение – основы научных исследований. Так, дисциплина «Практический курс первого иностранного языка» ориентирована на иностранных студентов факультета русского языка как иностранного, овладевших русским языком в объеме I сертификационного уровня (общее владение). Программа дисциплины охватывает фонетический, лексический, грамматический, лингвострановедческий материал, предусматривает поэтапность подачи и проработки изучаемых явлений. В I, II семестрах лексико-грамматический материал отражает национально-культурные особенности страны изучаемого языка. В III и IV семестрах содержательное усложнение материала обуславливает введение актуальной общественно-политической лексики, а также лексики на междисциплинарной основе. Для реализации междисциплинарности в рамках данной дисциплины предполагается разработка междисциплинарных проектов. Например, проект «Мы учимся в Санкт-Петербурге в Герценовском университете на факультете русского языка как иностранного». Цель – формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, навыков самостоятельной деятельности иностранных студентов; развитие творческих способностей обучающихся в процессе межкультурного общения. Тип проекта – практико-ориентированный, с информационным модулем и использованием исследовательских методов.

Проект реализуется в 4 этапа. На 1 этапе на занятиях по русскому языку преподаватель со студентами – участниками проекта отрабатывает речевые модели в следующих ситуациях: в деканате, в библиотеке, в музее университета. На 2 этапе участники проекта делятся

на творческие группы по 10—12 человек и каждой группе и получают маршрутный лист, в котором обозначены объекты самостоятельного исследования студентов: факультет русского языка как иностранного, Фундаментальная библиотека им. императрицы Марии Федоровны, Музей РГПУ им. А. И. Герцена. Маршрут № 1 «Факультет русского языка как иностранного и его история» предполагает выполнение следующих шагов: знакомство с деканатом: (функции, сотрудники, режим работы); знакомство с кафедрами (профессорско-преподавательский состав, сотрудники, направления научных исследований); знакомство с учебным планом 1 курса (дисциплины, количество часов, краткая аннотация). Маршрут № 2 «По страницам сайта РГПУ им. А. И. Герцена» включает в себя изучение официального сайта РГПУ им. А. И. Герцена (история университета, памятники на территории университета, музей университета). Маршрут № 3 «В библиотеке РГПУ им. А. И. Герцена» предполагает знакомство с библиотекой РГПУ им. А. И. Герцена: экскурсия в библиотеку (знакомство с фондами, каталогами, медиа-залом; режим работы и правила пользования). На 3 этапе по итогам исследовательской деятельности творческими группами представляются презентации, которые оцениваются экспертными группами, состоящими из представителей всех творческих групп, а также студентов старших курсов и преподавателей. На 4 этапе проекта группа студентов, делегированных творческими группами, используя материалы презентаций, осуществляет создание электронного путеводителя по Герценовскому университету для будущих первокурсников. Анализ результатов реализации междисциплинарного проекта показал, что студенты развивают и овладевают следующими умениями и навыками:

- реализовывать различные интенции на русском языке – вступать в коммуникацию, знакомиться, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, переспрашивать, задавать вопрос, выражать намерение, желание, просьбу, давать оценку лицу, предмету, факту, событию;

- работать с информацией, анализировать, систематизировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы;

- генерировать идеи, находить многовариантные решения проблемы, предвидеть возможные последствия принимаемых решений;

– использовать полученные социокультурные знания для организации эффективного межкультурного общения.

Таким образом, реализация данного учебного междисциплинарного проекта способствует формированию необходимых компетенций у иностранных студентов, поддерживает интерес обучающихся к России, городу Санкт-Петербургу, университету, расширяет знания иностранцев о России.

Междисциплинарность является важнейшим средством формирования знаний, развития гибкости их применения. Расширяется кругозор учащихся, развивается устойчивый познавательный интерес к русскому языку и культуре. Реализация междисциплинарности на занятиях в иностранной аудитории выдвигает проблему не только конструирования специального содержания учебного материала, но и формирования представлений у учащихся о самом механизме междисциплинарного переноса знаний и умений.

Библиографический список

1. **Глебова Т. А.** Языковая подготовка студентов-иностранцев в поликультурной среде вуза // Вестник МГИМО. 2014. № 4 (37).— С. 317—323.
2. **Корниенко Е. Р., Тенчурина Л. З.** Проблемы языковой подготовки иностранных студентов в вузе // Вестник ФГОУ ВО МГАУ. 2012. № 4—1 (55).— С. 11—15.
3. **Сурыгин А. И.** Интерактивный подход в подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах // Научный вестник МГТУ ГА. 2006. № 102.— С. 36—43.
4. **Тимофеева Н. А., Хабарова К. В.** Роль и значение этнокультурного компонента в формировании и развитии языковой личности иностранных студентов в предвузовской подготовке // Наука. Искусство. Культура. 2015. № 2 (6).— С. 186—192.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 45.03.02 лингвистика Режим доступа: // <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/others/umu/OSIP/umudoc/1392204362/1410947548/>
6. **Шершнёва В.** Как оценить междисциплинарные компетентности студента // Высшее образование в России. 2007. № 10.— С. 48—50.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-17

УДК 811.161.1

Белихина Елена Николаевна¹, старший преподаватель,
enbelihina@pushkin.institute

Зайцева Алёна Сергеевна², старший преподаватель,
ASZaytseva@pushkin.institute

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург^{1,2}

ДНЕВНИК НАБЛЮДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос, связанный с обучением письменной речи слушателей на подготовительном факультете. По мнению авторов, ведение дневника помогает научиться быстро и правильно излагать свои мысли в письменной форме, лучше и быстрее усвоить грамматический и лексический материал, полученный на уроке, подходит обучающимся с разным уровнем владения русским языком.

Ключевые слова: письменная речь, продуктивная письменная речь, дневник, методика преподавания, подготовительный факультет, русский язык как иностранный.

Belikhina Elena Nikolaevna, senior lector

Zaytseva Alena Sergeevna, senior lector

The Pushkin State Russian Language Institute, St. Petersburg

DIARY OF OBSERVATION AS WAYS OF TEACHING OF WRITTEN SPEECH AT THE PREPARATORY FACULTY

Abstract. in this article discusses the issue related to the teaching of the written speech of students at the preparatory faculty. According to the authors, keeping a diary helps students learn to express their thoughts quickly and correctly in written form, learn better the grammatical and lexical material obtained in the lesson, suitable for students with different levels of Russian language proficiency.

Keywords: written speech, productive written language, diary, method of teaching, preparatory faculty, russian as a foreign language

В процессе обучения иностранных граждан на подготовительном факультете необходимо уделять большое внимание формированию

навыков письменной речи, так как это способствует развитию продуктивной коммуникативной деятельности. К концу своего обучения выпускник «должен уметь строить монологическое высказывание продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой» и написать итоговый экзамен – сочинение на социально-бытовую или социально-культурную тему. [2, с. 9]

Что же такое письменная речь? А. Н. Шукин дает следующее определение: «Письменная речь – это вид речевой деятельности, который имеет целью передачу информации в письменной форме в соответствии с ситуацией общения» [5, с. 125]. Письменная речь может быть продуктивной, «когда учащийся конструирует собственные высказывания в соответствии с содержанием мысли, коммуникативными намерениями», и репродуктивной («формирование письменного высказывания происходит на основе звучащего или печатного текста-источника, то есть содержание письменного высказывания задается извне») [1, с. 225, 3, с. 4]. В «Новом словаре методических терминов и понятий» выделяются следующие виды письменной речи – учебная, имеющая место «при выполнении упражнений в письменной форме, направленных на овладение навыками и умениями письма и письменной речи» и коммуникативная письменная речь, целью обучения которой является «развитие умений создавать различные типы и жанры письменных сообщений – текстов, которые используются в учебной и профессиональной деятельности» [5, с. 125]. Существуют различные типы и жанры коммуникативной письменной речи, такие как изложение, сочинение, конспект, частное письмо, которые используются при обучении слушателей на подготовительном факультете. Еще одним эффективным жанром при обучении иностранных учащихся письменной речи являются дневниковые записи. Их регулярное ведение как нельзя лучше помогает сформировать умение излагать мысли на русском языке и описывать последовательность событий.

Важной задачей для преподавателя является вовлечение слушателей в процесс письма. Они должны заинтересоваться этой работой и понимать важность и полезность данного навыка. Но, для того, чтобы обучающиеся могли справиться с заданием, преподаватель должен дать им необходимые знания и поддержку.

На занятии чаще всего пишутся диктанты, изложения и сочинения. Но такой вид работы занимает большое количество времени. А вот дневники удобны тем, что обучающиеся пишут их во внеаудиторное время.

Когда же нужно вводить дневники в учебный процесс? О. Н. Халеева советует это делать после грамматической темы «Виды глагола», так

как к этому времени обучающиеся уже знакомы с падежной системой русского языка и знают некоторые глаголы движения. [4]

Преподавателю нужно сформулировать задание, например: «Опишите свой день». Далее слушателям предлагается вспомнить глаголы, необходимые для выполнения этого задания. Конечно, на начальном этапе обучения они не смогут написать в деталях о своем дне, этого и не требуется. Главное, чтобы они вспомнили и активизировали изученный языковой материал. Данное упражнение помогает обучающимся.

Приводим полное упражнение из статьи О. Н. Халеевой «Ведение дневников иностранными учащимися как прием обучения письменной речи» [4, с. 72].

<p>вставать/встать умываться/ умыться готовить / приготовить завтракать/ позавтракать обедать/ пообедать ужинать/ поужинать</p> <p>гулять/погулять</p> <p>читать/ прочитайте делать/сделать (домашнее задание) слушать/ послушать смотреть/ посмотреть</p> <p>ложиться / лечь спать</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Когда вы встали? (поздно, рано, в 9 часов) • Кто готовил завтрак (обед, ужин)? Что вы приготовили? Вы хорошо готовите? Вы любите готовить? Что вы обычно едите на завтрак (обед, ужин)? Где вы обедали (ужинали)? • Что вы делали после завтрака (обеда, ужина)? Где гуляли? С кем вы гуляли? Как долго вы гуляли? Что вы видели во время прогулки? Куда вы ходили? • Вы спали днем? Как долго вы спали? Вы обычно спите днем? • Вы читали? Что вы читали? Сколько времени! вы читали? Вы много читаете? Что вы любите читать? • Что вы делали вечером? Вы слушали музыку?! Какую музыку вы слушали? Какой фильм вы смотрели? • Во сколько вы легли спать? Во сколько вы хотите лечь спать? Во сколько вы обычно ложитесь спать?
---	--

Первую неделю дневники пишутся ежедневно, чтобы довести описание каждого дня до автоматизма. Потом можно уменьшить их количество до трех, оставив один будний день, похожий на остальные и 2 выходных дня, при описании которых понадобится другая лексика. Объем написанного текста составляет примерно страницу, хотя слушатели могут и не ограничиваться этим.

С повышением уровня владения языком, усложняются и тексты обучающихся. Тогда стоит уменьшить количество описываемых дней, а также и формулировку задания. На этом этапе слушатели могут рассказывать о каком-то ярком событии, произошедшем с ними за неделю (поход в театр, музей, прогулка по городу, интересный урок, необычная встреча в метро) или описывать просмотренный ими фильм или прочитанную книгу и высказать свое мнение.

Преподавателю стоит давать задания слушателям и рекомендовать использовать в текстах дневника новую грамматику и лексику, выученную на уроке. В результате при обучении уровню В1 они скоро начнут использовать пассивные конструкции, причастия, деепричастия и т. д., а также новые слова и выражения.

Нами были проанализированы дневники слушателей из Сербии, Боснии и Герцеговины, Кубы, Турции. Эти слушатели с начала своего обучения на подготовительном факультете вели дневники. Мы подсчитали количество слов в текстах и количество сделанных в них ошибок в течение учебного года. На графиках видно, как изменяется активность написания текстов, и как снижается количество ошибок. На графиках (см. рис. 1,2,3) видна положительная тенденция: объем

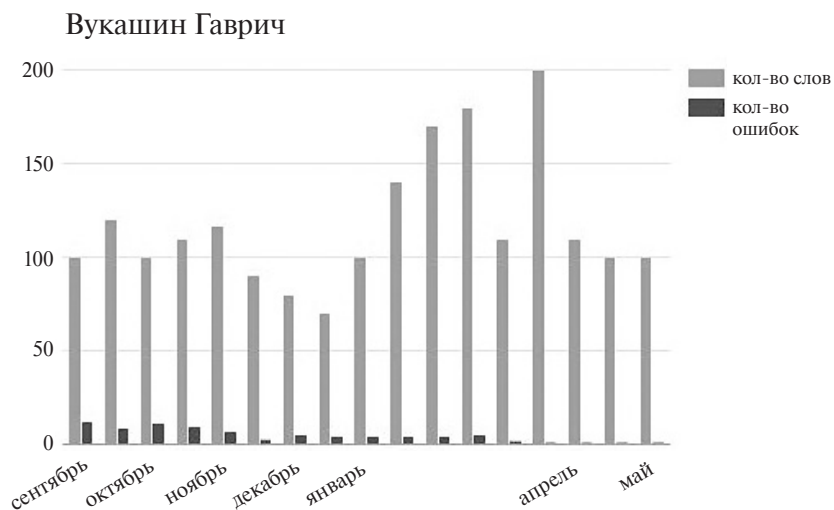


Рис. 1

Эва Лаура Кабрера

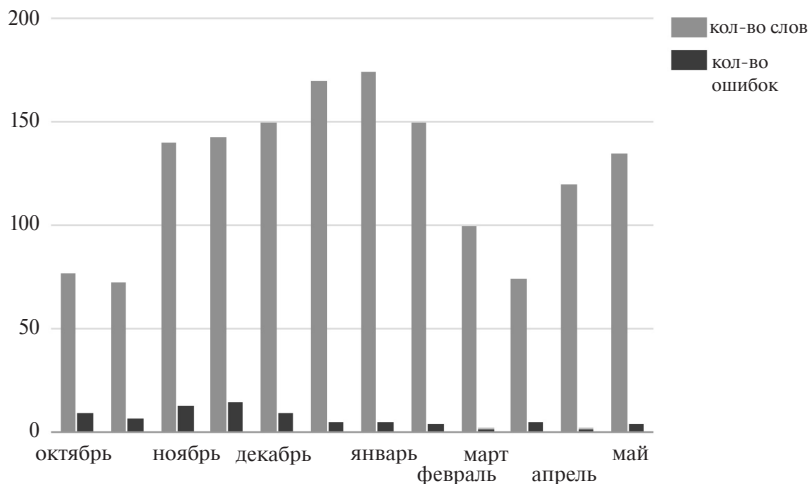


Рис. 2

Тугче Арат

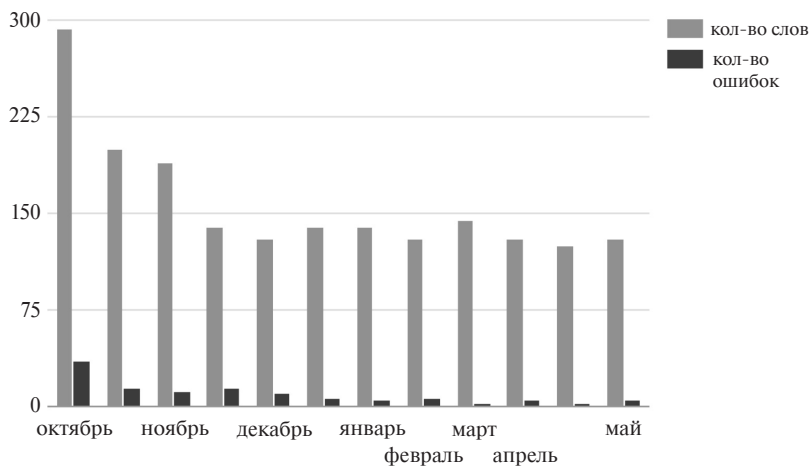


Рис. 3

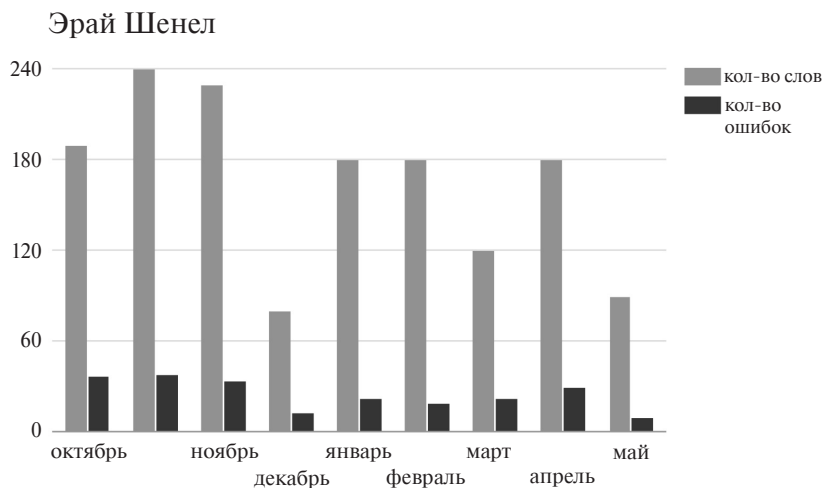


Рис. 4

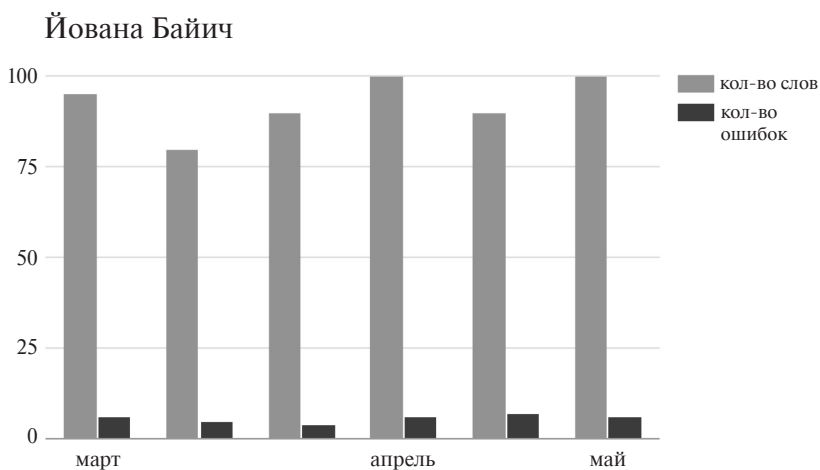


Рис. 5

текстов примерно одинаков, при том, что количество грамматических ошибок в них снизилось до минимума.

На графике (см. рис.4) у слушателя не видно большого прогресса, количество ошибок не намного уменьшилось. И все же при отрицательном показателе есть положительная тенденция – его тексты стали сложны по форме, в них он стал использовать новую лексику.

На следующем графике показаны данные слушательницы, перешедшей в нашу группу в начале марта. За два с половиной месяца у нее не наблюдалось прогресса: при равном объеме текста она делает одинаковое количество ошибок.

Сравнив графики, можно сделать вывод, что плюсов ведения дневников бесспорно много. И это не только уменьшение количества ошибок в письменных текстах.

Так, с точки зрения лексики у слушателей расширяется словарный запас. Они регулярно повторяют выученные слова и применяют их в своих текстах.

Если говорить о грамматике, то слушатели регулярно тренируются в употреблении падежей, видов глаголов и т. д.; обучаются синтаксису, правильному построению предложения, употреблению пассивных и активных конструкций и учатся выражать мысли в письменной форме.

Использование слушателями фрагментов письменных текстов в устных рассказах о рабочем дне и свободном времени помогает развивать их устную речь.

В таком аспекте, как аудирование, также имеется положительная динамика, так как регулярное выполнение заданий по просмотру фильмов на русском языке и их письменное изложение способствует лучшему восприятию и пониманию звучащей речи.

Наряду с лингвистическими особенностями О. Н. Халеева выделяет и экстралингвистические: у студентов развивается креативность мышления, умение сформулировать собственное мнение и применять свои знания на практике [4].

По нашим наблюдениям, большинство слушателей вели дневники наблюдений с удовольствием, некоторые сопровождали их рисунками, украшали цветными орнаментами, что свидетельствует о вовлеченности в процесс обучения. Таким образом, дневник стал не только способом обучения письменной речи, но и памятью о пребывании в России.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.— 448 с.
2. Андрияшина Н. П., Битехтина Г. А., Иванова А. С., Клобукова Л. П., Крайильникова Л. В., Нахабина М. М., Норейко Л. Н., Соболева Н. Т., Стародуб В. В., Степаненко В. А., Сучкова Г. А. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. М.— СПб., Златоуст, 2009.— 32 с.
3. Гужова Н. В. Методика обучения иностранных граждан продуктивной письменной речи на начальном этапе обучения (на материале сочинения с элементами рассуждения). Автореферат. Нижний Новгород, 2002.— 23 с.
4. Халеева О. Н. Ведение дневников иностранными учащимися как прием обучения письменной речи. М., 2004.— 220 с.
5. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2003.— 304 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-18

УДК 372.881.161.1

Гладких Ирина Артемьевна, к. п. н., доцент,
gladkikh_irina@mail.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме обучения иностранных студентов научному стилю речи при подготовке к обучению в технических вузах России. В статье представлен учебно-методический комплекс для обучения иностранных студентов технического профиля обучения на этапе предвузовской подготовки. Данный комплекс включает не только учебные пособия, но и компьютерную программу, а также дистанционные курсы поддерживающего обучения, созданные на базе обучающей платформы “Moodle”.

Ключевые слова: Научный стиль речи, технический профиль обучения, этап предвузовской подготовки, учебно-методический комплекс, дистанционный курс.

Gladkikh Irina Artemevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

USING OF COMPUTER TECHNOLOGIES AT TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH TO FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the actual problem of teaching scientific style of speech to foreign students during their preparation to learning in technical universities of Russia. The article presents educational-methodical complex for teaching foreign students of technical profile at the stage of per-university training. The given complex includes not only textbooks but also a computer program and distance learning courses supporting training made on the basis of educational platform “Moodle”.

Keywords: Scientific style of speech, technical profile, the stage of per-university training, educational-methodical complex, distance learning course.

Подготовка иностранных студентов по инженерным специальностям для зарубежных стран является важным направлением работы вузов России. Как известно, многочисленную аудиторию изучающих русский язык как иностранный составляют студенты нефилологических специальностей, для которых русский язык является не только средством общения, но и средством овладения выбранной специальностью. Формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения является одной из важнейших задач при подготовке иностранных абитуриентов к обучению в вузах Российской Федерации. Профессиональная направленность обучения русскому языку как иностранному реализуется в изучении студентами научного стиля речи в курсе русского языка.

Обучение научному стилю речи ведется на всех этапах подготовки иностранных абитуриентов к обучению в техническом вузе и продолжается в курсе русского языка для программ бакалавриата. Практической реализацией научного стиля речи в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности является язык специальности.

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого обучение научному стилю речи ведется с учетом будущей специальности студентов. В Центре русского языка как иностранного Высшей школы международных образовательных программ разработаны

учебно-методические комплексы по обучению научному стилю речи для студентов технического, экономического и гуманитарного профилей.

Учебно-методический комплекс для абитуриентов технического профиля обучения включает в себя:

- пособие с аудиоприложением, компьютерную программу и дистанционный курс поддерживающего обучения, созданный на базе образовательной платформы “Moodle” (элементарный уровень);
- пособие с аудиоприложением, лингафонные лабораторные работы и дистанционный курс поддерживающего обучения, созданный на базе образовательной платформы “Moodle” (первый сертификационный уровень).

Учебное пособие «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль) Элементарный курс» [1] представляет собой элементарный курс научного стиля речи для иностранных абитуриентов технических вузов России, изучающих русский язык с «нуля». Изучение грамматики в данном курсе научного стиля речи опережает изучение русского языка в курсе общего владения. Учащимся предлагается познакомиться только с наиболее частотными для научного стиля речи грамматическими формами, что облегчает учащимся выход на общеобразовательные предметы, изучаемые на русском языке. Содержание учебного пособия соответствует «Требованиям к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» [5] и «Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» [3].

Компьютерная программа к данному пособию рассчитана на самостоятельную работу под руководством преподавателя в компьютерном классе. Программа содержит:

- таблицы, в которых представлены грамматические явления, наиболее частотные для языка специальности;
- упражнения в тестовой форме для закрепления изученных грамматических форм;
- тексты с аудиосопровождением для усвоения языковых особенностей научного стиля речи и формирования коммуникативных навыков в учебно-профессиональной сфере;
- словарь, содержащий 180 слов с переводом на английский, китайский, французский, арабский, испанский и вьетнамский языки.

Учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль) Элементарный курс» сопровождается также дистанционным курсом поддерживающего обучения, созданным на обучающей платформе “Moodle” [8]. Данная образовательная платформа предлагает широкий спектр средств, позволяющих выстраивать процесс обучения иностранных студентов научному стилю речи с учетом их личностных особенностей, а также реализовывать индивидуальный подход при формировании коммуникативной компетенции студентов в учебно-профессиональной сфере общения. Использование компьютерных технологий позволяет создать условия для активной самостоятельной деятельности учащихся, а также способствует повышению их мотивации к изучению языка будущей специальности. Данный дистанционный курс может использоваться для подготовки иностранных абитуриентов как на этапе предвузовской подготовки, так и на этапе предмагистерской подготовки.

Использование дистанционного курса в данном учебно-методическом комплексе позволяет иностранным студентам самостоятельно в удобное для себя время повторить пройденный материал, и наиболее трудные для них грамматические темы. Дистанционный курс, как и компьютерная программа, позволяет студенту самостоятельно проверить степень усвоения материала, так как в тесты заложена функция контроля и выставления оценки за выполненное задание. Кроме того, дистанционный курс позволяет задать вопрос преподавателю и получить ответ через «Форум» или личное сообщение, а также отправить преподавателю выполненную письменную работу. Преподаватель в свою очередь может контролировать процесс выполнения студентами заданий курса, а также комментировать результаты выполненных тестов.

Для овладения русским языком в учебно-профессиональной сфере общения в объеме Первого сертификационного уровня используется учебное пособие «Готовимся учиться в техническом вузе» [2]. В процессе обучения иностранные студенты готовятся читать учебную литературу по специальности, участвовать в семинарских и практических занятиях, а также конспектировать материал учебников и лекций. Содержание учебного пособия соответствует «Требованиям к Первому сертификационному уровню владения русским языком

как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» [5]. Материал пособия дает возможность преподавателю выбрать тексты в соответствии с профилем будущей специальности учащихся, а также учитывать разные сроки обучения по программе предвузовской подготовки.

В учебно-методический комплекс для подготовки к обучению в технических вузах входит учебное пособие «Русский язык как иностранный. Лингафонные лабораторные работы. Научный стиль речи (Технический профиль)» [4] с аудиоприложением. Каждая лабораторная работа включает комплекс языковых и речевых упражнений, объединенных темой, актуальной для учебно-профессиональной сферы общения на данном этапе языковой подготовки иностранных студентов. В ходе выполнения лабораторных работ формируются слухо-произносительные навыки и совершенствуется техника чтения. Каждое задание в лабораторной работе имеет образец выполнения и контроль для проверки правильности выполнения. Каждая лабораторная работа завершается учебным текстом с притекстовыми заданиями. Лабораторные работы могут выполняться выборочно в соответствии с изучаемым материалом и учетом профиля будущей специальности учащихся. В учебно-методический комплекс «Готовимся учиться в техническом вузе» входят два дистанционных курса поддерживающего обучения, созданных на базе образовательной платформы “Moodle” [6; 7]. Курс «Готовимся учиться в техническом вузе (Научный стиль речи. Технический профиль)» содержит лексико-грамматический материал представленный в учебном пособии «Готовимся учиться в техническом вузе». Материалы курса содержат грамматические таблицы, упражнения в форме тестов, тексты с притекстовыми заданиями и словари с переводом на английский, французский, испанский, арабский и китайский языки. Материалы курса позволяют формировать лексико-грамматические навыки, слухо-произносительные навыки, а также навыки конспектирования у иностранных студентов. Лексико-грамматические тесты содержат задания в разных формах: задания на множественный выбор, на выбор соответствия, с написанием краткого ответа, на восстановление сокращенной записи. Данный дистанционный курс может использоваться как для подготовки иностранных абитуриентов, так и для учащихся программы предмагистерской подготовки.

Курс «Готовимся учиться в техническом вузе. Технический профиль. Тесты» содержит тесты, позволяющие проверить степень усвоения изученного материала по лексико-грамматическим темам учебного пособия «Готовимся учиться в техническом вузе».

Использование компьютерных технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному позволяет совершенствовать организационные формы обучения, способы подачи и структурирования материала, форму контроля и взаимодействия преподавателя со студентами. Кроме того, использование компьютерных технологий позволяет интенсифицировать самостоятельную деятельность учащихся, повысить их мотивацию к изучению предмета и учесть индивидуальные стратегии в обучении.

Библиографический список

1. **Гладких И. А., В. В. Стародуб, К. М. Чуваева.** Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль) Элементарный курс. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015.
2. **Готовимся учиться в техническом вузе: Учеб. пособие/ Г. И. Кутузова, В. В. Стародуб, И. И. Баранова, И. А. Гладких, Л. Г. Кунина, М. А. Соколова, Л. Е. Соловьевед ред. Г. И. Кутузовой.** Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008
3. **Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень [Текст]: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2010.**
4. **Стародуб В. В., Гладких И. А.** Русский язык как иностранный. Лингафонные лабораторные работы. Научный стиль речи (Технический профиль): учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015.
5. **Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль/ Н. П. Андрияшина и др. – СПб.: Златоуст, 2011.**
6. **imor.spbstu.ru** Курс: Готовимся учиться в техническом вузе (Научный стиль речи. Технический профиль)
7. **imor.spbstu.ru** Курс: Готовимся учиться в техническом вузе. Технический профиль. Тесты
8. **imor.spbstu.ru** Курс: Научный стиль речи (технический профиль). Элементарный курс

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-19

УДК 378.147

Доминова Татьяна Николаевна, к. п. н., старший преподаватель,
t-nedzumi@rambler.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург*

СТРУКТУРА СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОМ ПОСОБИИ СЛОВАРНОГО ТИПА «САНКТ-ПЕТЕРБУРГ»

Аннотация. В статье описываются компоненты структуры словарной статьи мультимедийного лингвокраеведческого пособия, посвященного Петербургу. В статье представлены принципы организации словарной статьи, приведены примеры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мультимедийное учебное пособие, лингвокраеведческое пособие, регионально-культурный фон, словарная статья

Dominova Tatiana Nikolaevna, candidate of pedagogical
sciences, senior lector

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

THE STRUCTURE OF A DICTIONARY ENTRY IN A MULTIMEDIA LINGVOSTRANOVEDCHESKII MANUAL DICTIONARY OF THE TYPE “SAINT-PETERSBURG”

Abstract. The article describes the components of structure of the dictionary entry of the multimedia linguistic and local history textbook devoted to St. Petersburg. The article provides the principles of organizing of the dictionary entry, examples are given.

Keywords: Russian as a foreign language, multimedia textbook, linguistic and local history textbook, linguistic and local history background, dictionary entry

В настоящее время при обучении русскому языку иностранных студентов большое внимание уделяется знакомству со средой изучения языка. Данное знакомство осуществляется с помощью учебников и учебных пособий, учебных фильмов, экскурсий. Предлагаемое нами мультимедийное учебное пособие словарного типа посвящено Петер-

бургу. Словарная форма презентации материала позволяет использовать пособие не только в аудиторное время, но и во внеаудиторное, а также при самостоятельном знакомстве иностранных студентов с Петербургом. В настоящее время в лексикографической практике отсутствуют лингвокраеведческие словари, посвященные Петербургу. Поскольку создаваемое нами лингвокраеведческое пособие словарного типа является уникальным при его создании мы опирались на богатый лингвострановедческий опыт [1; 2]. Словарная статья является главным структурным элементом словарей, поэтому в настоящей статье мы рассмотрим структурные особенности словарной статьи пособия.

При написании словарных статей и подборе иллюстративного материала мы опирались на ряд принципов:

1) доступность, т. е. соответствие языковому уровню подготовки иностранных студентов. Данный принцип реализуется, во-первых, в дозировке лингвокраеведческих сведений (базовые сведения, без которых невозможно оперирование лексемой в процессе речевой деятельности), а во-вторых, в лексическом и грамматическом наполнении словарной статьи (соответствие I сертификационному уровню владения русским языком) [3];

2) информационная достаточность, объем лингвокраеведческих сведений достаточен для формирования адекватного представления о регионально-культурном фоне лексемы;

3) неизбыточность, включение сведений, без которых правильное понимание и употребление затруднено или невозможно, отсутствуют узкоспециальные данные;

4) достоверность информации, культурно-историческая точность, подтвержденная современными изданиями справочного характера;

Словарная статья предлагаемого нами мультимедийного пособия имеет две формы – сокращенную и подробную. Обе формы представлены в виде текста и аудиофайла. Сокращенная форма содержит описание основных признаков значения лингвокраеведческой единицы (например, сведения о местонахождении, функции объектов, профессии, годах жизни персоналий, роли в историко-культурном пространстве города). Данной формой студент может воспользоваться, например, если при чтении текста он встретил незнакомое слово и хочет понять его значение. Помимо этого краткая форма может быть полезна для студентов, которые учатся в других городах России. Без-

условно, в процессе изучения русского языка иностранные учащиеся также встречаются с некоторыми лексическими единицами, отражающими историко-культурное своеобразие Петербурга, однако им нет необходимости знать все семантические характеристики лексемы. В качестве примера приведем созданную нами краткую форму статьи «Пётр Первый».

Пётр Первый (Пётр Великий) (1672—1725) — первый русский император, полководец, реформатор, основатель Санкт-Петербурга.

Он сделал много для развития экономики и культуры России: завоевал выход в Балтийское море для торговли с европейскими странами, основал Академию Наук, открыл первый русский музей — Кунсткамеру. Благодаря Петру I Россия стала европейской страной, которая имела сильную армию и флот. Он вошёл в историю как Пётр Великий.

Полная форма словарной статьи включает в себя заголовочное слово или словосочетание (официальное и разговорное), грамматическую и словообразовательную информацию (при необходимости), страноведческое описание, в некоторых случаях этимологию названия, изъяснение регионально-культурного фона, информацию о наиболее известных фактах отражения реалии, связанной с лингвокраеведческой единицей, в литературе, музыке, изобразительном искусстве и т. п., мультимедийные элементы (аудио, видео), ссылки на интернет-источники.

В качестве **заголовочного слова** могут выступать как одна лексема, так и словосочетание. В скобках указывается наличие иных наименований, а также разговорный вариант (с соответствующей стилистической пометой). Например, *Мариинский театр — разг. Мариинка*. Указание официального и разговорного варианта наименования является необходимым, поскольку в текстах учебников по русскому языку, в путеводителях и на карте города представлен официальный вариант, однако при общении с носителями языка иностранные студенты могут слышать разговорный вариант.

Грамматическая и словообразовательная информация включает в себя при необходимости указание на род, нерегулярное словоизменение с указанием падежей, подвижное ударение, общеизвестные производные от заголовочного слова или выражения.

Страноведческое описание подразумевает энциклопедическую справку, например, краткую биографию, историко-культурную характеристику

и пр. **Изъяснение регионально-культурного фона** – сообщение комплекса общеизвестных экстралингвистических сведений, ассоциируемых с явлением, событием, объектом, личностью, обозначенными лингвокраеведческими словами или выражениями. К таким сведениям относятся: обиходные знания о явлении или предмете, называемом данной единицей; ассоциации, связанные у русских со словом; данные энциклопедического характера, которые усваиваются русскими в процессе обучения. Данные внеязыковые сведения отражают особенности географического положения, климата, природы, экономики, истории, культуры и науки Петербурга, а также особенности быта и обычаев петербуржцев. Словесным выражением регионально-культурного фона служат другие наименования (*Пётр I* и *Пётр Великий*), косвенные наименования (*Северная Пальмира*, *Северная Венеция*), прецедентные тексты (*Окно в Европу*), включение в состав устойчивых выражений (*град Петров*), использование в качестве символа (*Медный всадник*, *Аврора*), использование наименования в качестве названия предметов, продуктов и т. п. (*конфеты «Белые ночи»*, *типография «Медный всадник»*). Особое место отводится указанию места и значения данной реалии в историко-культурном пространстве города через указание связанных с описываемой лексемой мест в Петербурге: памятников, музеев, названий улиц и других объектов.

При описании регионально-культурного фона, во-первых, суммировались обиходные знания на основе объективирования собственного быденного знания, из индивидуального языкового сознания составителя пособия; во-вторых, осуществлялось энциклопедическое уточнение обиходных знаний, расширение его за счет некоторых научных данных. Отличием лингвокраеведческого пособия справочного типа от энциклопедий по Санкт-Петербургу является не сообщение специальных и профессиональных сведений, а моделирование фоновых знаний носителей русского языка, неизвестных иностранцам.

Общеизвестно, что лингвокраеведческие сведения ассоциируются в сознании петербуржцев с определенными ключевыми словами и словосочетаниями, хранятся в памяти в виде лексических блоков. В тексте словарной статьи **ключевые слова** выделены жирным шрифтом. Под ключевыми словами понимаются слова, обозначающие факты, даты, события, явления, имена и др., которые связаны с описываемой лексемой, особенно важны и показательны для Петербурга. Одной из главных

особенностей ключевых слов является способность в совокупности передавать основное содержание текста. С помощью ключевых слов показаны место и функционирование заголовочной единицы в речи, лексико-семантическое окружение, тематико-ассоциативные связи и сочетаемость, т. е. вскрывается обусловленность языковой формы лексическим фоном внеязыковой действительности.

Выделение ключевых слов, тематических связей и сочетаемости, а также гипертекстовые отсылки являются не только инструментом раскрытия регионально-культурного фона, но и необходимым элементом учебной семантизации. Под учебной семантизацией понимается «сообщение таких сведений о языковой единице, которые позволяют пользоваться ею в рамках того или иного вида речевой деятельности» [4, с. 115]. Таким образом, через регионально-культурную семантику языковых единиц учебное пособие позволяет проникнуть в культуру носителей языка, в их фоновые знания, обязательно присутствующие в сознании участников коммуникации и в значительной степени определяющие смысл высказывания. Показывая место языковой единицы в культуре, они обучают правильному употреблению этих единиц в речи, отражают их тематические связи, обучают языку.

Основной проблемой при изъяснении лексического фона регионально-культурной лексики являлось то, что данная лексика не представлена в ассоциативном словаре [5; 6], а проведение масштабного ассоциативного эксперимента на материале всех лексических единиц не представлялось возможным. Решением данной проблемы стало текстовое расширение словарной статьи, под которым понимается совокупность текстов, ассоциирующихся с заголовочным словом статьи справочника. К таким сведениям относятся: описание наиболее известных фактов отражения реалии, обозначенной заголовочным словом, в литературе, музыке, кино, изобразительном искусстве, мультимедийные элементы (аудио и видео), ссылки на интернет-источники.

В качестве примера приведем текст полной статьи при создании которого была использована энциклопедия «Санкт-Петербург – Петроград – Ленинград» [7].

Пётр Первый (*Пётр Великий*) (*Петра*^{2/4}, *Петру*³, *Петром*⁵, *о Петре*⁶; прил. *петровский*) (1672—1725) — ***первый русский император, полководец, реформатор, основатель Санкт-Петербурга.***

Он родился **30 мая 1672 года в Москве**. Пётр был младшим сыном русского царя Алексея Михайловича Романова. Когда Петру было **10 лет**, он стал **царём России**. Но **самостоятельно начал управлять страной только в 1689 году**.

В детстве Пётр получил **домашнее образование**, был **способным ребёнком**. Пётр I рано начал интересоваться **военным делом** и **создал небольшую армию**, которая стала основой будущей сильной армии России. Он знал несколько **иностранных языков**: немецкий, английский, французский и голландский языки.

Пётр I понимал, что России необходимо **учиться у Европы**, поэтому решил отправить туда **посольство** (1697—1698 годы). В посольстве были не только дипломаты, но и молодые люди, которые ехали за границу учиться. Среди них находился **Пётр Михайлов**. Это был сам Пётр I, но никто не знал, что это **русский царь**. Пётр I стал **первым русским царём**, который **побывал за границей**. Он путешествовал по **Германии, Голландии, Англии, Австрии**. Там изучал **кораблестроение**, работал простым плотником на верфи и строил **корабли**. Молодой царь побывал на заводах и фабриках, в университетах и академиях, в музеях и больницах.

Пётр I решил сделать Россию **сильным европейским государством**. После возвращения из Европы он начал строить заводы и фабрики, школы и библиотеки, новые города и порты, создал **профессиональную армию и флот**.

Пётр I был хорошим **политиком и полководцем**. Он понимал, что для развития страны необходимы **экономические отношения с Европой**. России был нужен выход в море, чтобы торговать с европейскими странами. Пётр I решил **воевать с другими странами за выход в море**: на юге — с **Турцией**, а на севере — со **Швецией**.

В 1700 году началась **Северная война со Швецией за выход в Балтийское море**. В 1703 году царь основал город **Санкт-Петербург** на реке Неве, чтобы защитить северные территории России от врага. Новый город на берегу Балтийского моря стал для России «окном в Европу». В 1712 году Санкт-Петербург стал столицей России.

Пётр I интересовался искусством и культурой. В Россию были **приглашены иностранные учёные, архитекторы, художники**, которые помогли подготовить русских специалистов. При Петре начала выходить **первая русская газета «Ведомости»**, создан первый русский музей **Кунсткамера** (1714), первая библиотека, основана **Академия Наук** (1724).

Пётр I был **сложным человеком**. Он всегда думал о великом будущем России, развитии экономики, науки и культуры страны. Однако царь был **жестоким** с людьми, которые не понимали его реформ.

Первой женой царя ещё в молодости стала **Евдокия Лопухина**, которую он не любил. У них родился **сын Алексей**. Отец и сын не понимали друг друга и часто спорили о будущем России. Алексей был арестован и умер в тюрьме в Петропавловской крепости.

Второй женой Петра стала крестьянка, будущая русская императрица **Екатерина I**. У Екатерины и Петра родились дочери Анна и Елизавета. **Елизавета Петровна** потом стала императрицей.

После успешного окончания Северной войны в **1721 году Пётр I стал императором**, а его государство — Российской империей. Первый император умер в **1725 году** и похоронен в **Петропавловском соборе**.

Для Петербурга Пётр I — один из самых важных людей, потому что он основал город. Петербург называют **град Петров** и **Петра творение**. В Петербурге можно увидеть дома, в которых царь жил — **Домик Петра I** и **Летний дворец Петра I** в Летнем саду.

В честь Петра I названы улицы и мосты, острова и парки города, стадион «Петровский», пригород **Петергоф**. В Петербурге находится много памятников Петру I, но самый известный памятник — «**Медный всадник**».

Благодаря Петру I Россия стала европейской страной, которая имела сильную армию и флот. Первый император сделал много для развития экономики и культуры России, поэтому он вошёл в историю как **Пётр Великий**.

Русские люди хорошо знают стихи А. С. Пушкина о Петре I:

То академик, то герой,
То мореплаватель, то плотник,
Он всеобъемлющей душой
На троне вечный был работник.

(Стансы, 1824)

О Петре I писал **А. С. Пушкин** в поэмах «**Полтава**» (1828—1829) и «**Медный всадник**» (1833), **А. Н. Толстой** в романе «**Пётр Первый**» (1930—1934), по которому сняли известный **фильм «Пётр Первый»** (1937—1938). Наиболее известными картинами являются «**Пётр I допрашивает царевича Алексея в Петергофе**» (1871) **Н. Н. Ге** и «**Утро стрелецкой казни**» (1881) **В. И. Сурикова**.

http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%91%D1%82%D1%80_I-%D0%9F%D1%91%D1%82%D1%80_I — Пётр I в «Википедии»

http://www.rusmuseum.ru/museum/complex/let_sad/let_palace/ — Летний дворец Петра I в Летнем саду

http://www.rusmuseum.ru/museum/complex/let_sad/dimik_petra/ – до-
мик Петра I

<http://peterhofmuseum.ru/> – Петергоф

<http://ilibrary.ru/text/447/p.1/index.html> – А. С. Пушкин «Полтава»

<http://ilibrary.ru/text/451/p.1/index.html> – А. С. Пушкин «Медный
всадник»

http://www.balticsealibrary.info/index.php?option=com_flexicontent&view=items&cid=91:english&id=176:mednyj-vsadnik-&Itemid=119&tab=English – А. С. Пушкин «Медный всадник» (по-английски)

<http://ilibrary.ru/text/2174/p.1/index.html> – А. Н. Толстой «Пётр Первый»

http://www.iv.ru/watch/petr_pervyy/31866 – фильм «Пётр Первый»

Таким образом, особенности структуры словарной статьи мульти-медийного лингвокраеведческого пособия справочного типа «Санкт-Петербург» для иностранных студентов соответствуют теоретическим положениям лингвострановедческой лексикографии и достижениям информационных и телекоммуникационных технологий.

Библиографический список

1. **Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е издание. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. – 736 с.
3. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина и др. – СПб.: Златоуст, 2012. – 176 с.
4. **Морковкин В. В.** О состоянии и желательных перспективах русской учебной лексикографии для иностранцев // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. – М.: Рус. яз. 1986. – С. 94–102.
5. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. I. От стимула к реакции / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 784 с.
6. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. II. От реакции к стимулу / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 992 с.
7. Санкт-Петербург – Петроград – Ленинград: Энциклопедический справочник. – М.: Большая рос. энцикл., 1992. – 687 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-20

УДК 372.881.161.1

Доценко Мария Юрьевна¹, к. ф. н., доцент,
aisum@mail.ru

Ильина Наталья Олеговна², к. ф. н., доцент,
nataliailina.list@rambler.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург^{1,2}*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УКРУПНЕННЫХ ГРУППАХ

Аннотация. В статье проанализированы проблемы, возникающие в процессе организации обучения русскому языку как иностранному. Основное внимание уделяется рассмотрению определенных методических и психологических приемов, необходимых для повышения качества преподавания русского языка иностранным студентам в укрупнённых группах (более 12 человек).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, укрупненные группы, личность преподавателя, формирование мотивации, формы подачи учебного материала.

Dotsenko Maria Yurevna, candidate of philological
sciences, associate professor

Iilina Natalia Olegovna, candidate of philological
sciences, associate professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

THE FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN ENLARGED GROUPS

Abstract. This work analyses the problems of optimization of teaching Russian as a foreign language. The focus is on the consideration of certain methodological and psychological approaches necessary to improve the quality of teaching Russian in enlarged groups.

Keywords: Russian as a foreign language, enlarged groups, the identity of the teacher, motivation formation, forms of submission of educational material.

В последнее время преподаватели русского языка как иностранного все чаще сталкиваются с ситуацией, когда начинающие группы формируются с большим количеством учащихся (от 12 человек). Кроме этого, для оптимизации процесса обучения на занятиях практикуется периодическое объединение студентов в группы от 20 до 24 человек. Занятия в объединенных группах (от 20 человек) – обычная практика для преподавания общеобразовательных предметов на русском языке. Однако данная ситуация вызывает определённые трудности в обучении русскому языку, нередко снижая его качество. Применяемые традиционные методы (коммуникативный, сознательно-практический и др.) требуют от преподавателя определенного переосмысления при организации учебного процесса в укрупненных группах.

Известно, что при изучении иностранного языка многие студенты сталкиваются с рядом психологических и языковых проблем. Для эффективного решения этих проблем преподавателю следует учитывать в том числе и индивидуальные особенности обучаемых. К сожалению, это не всегда удаётся в рамках занятий в укрупнённых группах.

В современной научной литературе выделяется ряд основных проблем, с которыми встречается преподаватель иностранного языка в больших группах:

- рассеянность внимания студентов;
- плохой контакт со студентами;
- низкая мотивация студентов к изучению иностранного языка [1].

Рассмотрим эти проблемы подробнее.

Действительно, преподавателю в большой группе гораздо труднее удержать внимание студентов: в то время как преподаватель работает с одним студентом, другие студенты могут отвлекаться и не концентрировать внимание на учебном процессе. Таким образом, классическая форма фронтальной работы с большой аудиторией теряет свою эффективность. Занятие в большой группе должно быть построено так, чтобы внимание студентов удерживалось преподавателем в течение всего учебного занятия. С. В. Первухина предлагает следующие варианты решения обозначенных проблем.

Во-первых, как отмечает исследователь, преподаватель должен проводить такие занятия стоя, чтобы «сохранять зрительный контакт с аудиторией, быстро изменять свое положение в классе, быть мобильным по отношению к студентам ... Подсчитано, что, когда препода-

даватель проводит занятие стоя, эффективность работы повышается в среднем на 30%.» [1].

Во-вторых, необходимо все время поддерживать интерес учащихся к предмету обучения. Для этого занятие должно быть хорошо подготовлено, динамично, что обеспечивается логичной сменой видов заданий и форм деятельности. Под формами деятельности понимается фронтальная работа с ее вариациями, работа в парах, группах, командах: коллективные опросы, беседа с учащимися на определенную тему, инициативные упражнения (диалоги в парах, работа «по цепочке», ситуативные упражнения, ролевые игры и др.), письменные формы (диктанты, описательные упражнения, сочинения, изложения и др.) [1]. Используемые формы проведения занятия должны вовлекать в учебный процесс большую часть студентов, следовательно, необходима тщательная подготовка преподавателя для работы в такой группе.

Особенно важен при работе в укрупненных группах хороший контакт со студентами, который обеспечивается личностными характеристиками преподавателя. Пунктуальность, профессионализм, ответственность, доброжелательность, честность, общительность, открытость – необходимые черты преподавателя русского языка как иностранного. От профессионализма педагога зависит качество подготовленного учебного материала, однако формы его подачи в аудитории зависят именно от личности преподавателя, от его умения найти контакт со студентом, что является крайне важным фактором для создания хорошей учебной атмосферы в группе. Именно профессиональная подготовка и опыт преподавателя позволяют быстро ориентироваться в «прямом эфире» урока.

Кроме этого, личность преподавателя, на наш взгляд, играет ключевую роль в процессе формирования мотивации студента. Предельное внимание к мотивации особенно актуально именно в укрупненных группах. «Мотивация – это общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Мотивация основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, стимулы, заставляющие личность действовать и совершать поступки. В качестве мотивов могут выступать в связке эмоции и стремления, интересы и потребности, идеалы и установки. Поэтому мотивы – это сложные динамические системы, в которых осуществляются выбор

и принятие решений, анализ и оценка выбора. Мотивация для студентов является наиболее эффективным способом улучшить процесс обучения» [2]. Мотивы, которые влияют на выбор иностранного языка как объекта изучения, заключаются в следующих положениях:

- необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т. д.);
- использование изучаемого языка как языка-посредника при общении с носителями языка;
- необходимость получать информацию на изучаемом языке.

Все эти объективные факторы «преломляются в индивидуальном представлении и становятся источником мотивации в изучении языка» [3].

Среди факторов, которые влияют на формирование мотивации, наибольшую роль играют способы организации учебной деятельности (коллективные формы работы, ролевые игры и т. п.), что напрямую зависит от преподавателя. Хорошего результата учебного процесса можно добиться с помощью игровых заданий. Ведь «игра—это деятельность, свойственная людям с рождения до старости, деятельность, через которую человек познает мир; игра—это зачастую своеобразная предварительная тренировка перед серьезным делом, которое предстоит человеку в жизни» [4].

Активное использование игровых заданий при обучении языку совершенно обосновано. «Такие задания выступают эффективным средством создания коммуникативной ситуации на уроке, что позволяет приблизить процесс обучения к условиям естественного речевого общения [5].

Следует отметить, что с учетом индивидуально-типологического подхода к процессу обучения формы обучения должны соответствовать сложившейся ситуации. Исходя из того, что в укрупненной группе находятся студенты с разным уровнем подготовки, задания готовятся преподавателем для каждого уровня. Целесообразно использовать несколько вариантов однотипных заданий, заданий разной степени сложности, заданий для чтения адаптированных и неадаптированных текстов и др.

Учебные материалы и задания должны быть посильными, студенты должны видеть свой результат после каждого занятия. Хорошо выполненная работа повышает мотивацию. В связи с этим необходимо упомянуть о контроле, который в той или иной форме должен присутствовать на каждом уроке, при этом студенты должны всегда знать

критерии оценки. Работа над ошибками – еще одна важная часть деятельности преподавателя, повышающая мотивацию студентов.

При организации учебного процесса в укрупненных группах нельзя не учитывать электронные ресурсы и технические возможности учебного заведения. На подготовительном факультете Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого учебные занятия по русскому языку с иностранными учащимися проводятся не только в аудитории, но и в лингафонных кабинетах, компьютерных классах, видео-классах. Во внеаудиторное время организована самостоятельная работа учащихся в компьютерных классах, позволяющая повторить и закрепить пройденный материал. Кроме этого, разработаны учебные материалы на платформе «Moodle», позволяющие организовать дистанционное обучение и контроль, что оптимизирует процесс обучения в укрупненных группах. Использование электронных ресурсов способствует повышению мотивации, особенно в больших группах, так как обеспечивает возможность индивидуального подхода преподавателя к студентам в учебном процессе.

Внеаудиторная работа со студентами является еще одним эффективным методом повышения мотивации. Внеаудиторное общение преподавателя и студентов (экскурсии, подготовка номеров к студенческим концертам, решение личных проблем и т. п.) создает определенные доверительные отношения, что также оказывает положительное влияние на желание учиться.

Таким образом, организация процесса обучения русскому языку как иностранному в укрупненных группах требует реализации определенных педагогических подходов, которые обуславливают выбор конкретных методов, приемов и форм обучения. Для сохранения качества обучения необходима постоянная поддержка мотивации студентов, что во многом зависит от профессиональной деятельности преподавателя и технических возможностей учебного заведения.

Библиографический список

1. **Первухина С. В.** «Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в больших группах в техническом вузе» (<http://pandia.ru/text/78/291/92955.php>)
2. **Мормужева Н. В.** Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160–163.

3. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – С. 163.

4. Битехтина Н. Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному / Н. Б. Битехтина, Е. В. Вайшнорене // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. с. 64–96.

5. Куйдина Е. П. Игры на уроках русского речевого этикета. // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Сборник материалов 14 международной научно-методической конференции 28–30 января 2016года. С. 63–67.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-21

УДК 378.1

Иванова Анна Сергеевна¹, к. п. н., доцент,
ivanovanita18@gmail.ru

Клобукова Любовь Павловна², д. п. н.,
klobukov@list.ru

Нахабина Майя Михайловна³, к. п. н., доцент,
ciemsu.org@mail.ru

Российский университет дружбы народов, Москва¹

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва²

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва³

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ» В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ОПИСАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Статья посвящена анализу научно-методических основ разработки Лингводидактического описания Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным. Авторы характеризуют структуру, содержание и функции данного нормативно-методического документа. Особое внимание уделяется представлению комплекса компонентов коммуникативной компетенции, актуальных для иностранцев на данном уровне владения языком.

Ключевые слова: лингводидактическое описание, Элементарный уровень владения русским языком как иностранным, коммуникативная компетенция

Ivanova Anna Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Klobukova Liubov Pavlovna, doctor of pedagogical sciences
Nakhabina Maiia Mikhailovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
RUDN University, Moscow
Lomonosov Moscow State University, Moscow
Lomonosov Moscow State University, Moscow

LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF THE ELEMENTARY LEVEL OF GENERAL KNOWLEDGE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE” IN THE GENERAL SYSTEM DESCRIPTION OF THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to analysis of scientific and methodological foundations of the development of linguistic and methodological descriptions of the Elementary level of General knowledge of Russian as a foreign language. The authors characterize the structure, contents and functions of this regulatory guidance document. Special attention is paid to the representation of the complex components of communicative competence that are relevant to foreigners at this level of proficiency.

Keywords: didactic description of the Elementary level of Russian as a foreign language, communicative competence.

Современный подход к обучению русскому языку как иностранному базируется на исчерпывающих лингводидактических описаниях различных уровней владения языком. Четкое представление требований к сформированной коммуникативной компетенции учащихся в различных видах речевой деятельности применительно к каждому уровню создает надежную методическую и лингвистическую базу для организации учебного процесса, для разработки различных средств обучения и контроля, включая сертификационное тестирование. Необходимость создания описаний различных уровней диктуется, прежде всего, тем, что в настоящее время достижение того или иного уровня владения русским языком как иностранным не зависит от места, времени и формы обучения. Понятие «количество учебных часов» не может служить жесткой рамкой для определения уровня обученности. На первый план выходит задача научного обоснования объёма лексико-грамматического материала, всех числовых показателей и критериев определённого

уровня общего владения русским языком. Для учащегося достижение определённого уровня, позволяющего ему общаться на русском языке, означает, что он способен выбрать определённую стратегию речевого поведения с учетом социального контекста и реализовать ее в результате использования адекватных тактик речевого поведения в соответствии с условиями общения.

Сегодня преподаватели иностранных языков имеют возможность соотнести результаты своей работы с теми целями обучения и критериями оценки, которые разработаны совместными усилиями специалистов по разным языкам в рамках ряда проектов Совета Европы. Реализация унифицированных подходов в отношении описания разных уровней владения русским языком как иностранным (РКИ) создает основу для воплощения на практике идеи интеграции российской системы обучения в общеевропейское и мировое образовательное пространство.

В национальных европейских системах тестирования важнейшим нормативно-методическим документом, лежащим в основе описания каждого уровня владения иностранным языком, является ЛДО – лингводидактическое описание уровня. В системе ТРКИ данный вид лингводидактического описания на сегодняшний день пока отсутствует, его функции частично выполняют такие нормативно-методические документы, как Требования (Стандарты)[1]., Программы [2,3,4,5] и Лексические минимумы. Такая замена, безусловно, является паллиативным решением, поскольку именно лингводидактическое описание языка дает возможность представить полный объем коммуникативной компетенции иностранца на определенном уровне, всесторонне и системно охарактеризовать цели и содержание обучения на каждом этапе овладения языком. ЛДО может оказать действенную помощь авторам тестовых материалов, разработчикам учебных программ, курсов, авторам учебников, всем специалистам, отвечающим за научно-методическое обеспечение учебного процесса, а также работникам администрации, обеспечивающим учебный процесс иностранных граждан. Учитывая все это, можно констатировать, что создание ЛДО по всем уровням владения РКИ – важная задача отечественной теории обучения и тестирования по русскому языку как иностранному. [6]

Лингводидактическое описание Элементарного уровня (ЛДОэл) базируется на гипотетической модели речевого поведения иностранца и представляет собой системное описание многокомпонентных целей

коммуникативно ориентированного обучения РКИ, а также перечень достаточных и избыточных языковых средств выражения смыслов, необходимых для достижения поставленных целей. ЛДОэл отражает степень сформированности коммуникативной компетенции инофона, достижение которой позволяет ему решать прагматические задачи в весьма ограниченном круге ситуаций и тем общения с помощью лимитированного набора языковых средств.

ЛДОэл включает в себя общее представление о коммуникативных целях обучения; описание содержания обучения; общую характеристику стратегий и тактик общения; представление содержания социокультурной и прагматической компетенций.

Представляя коммуникативные цели и задачи обучения, документ прежде всего обращается к описанию сфер коммуникации, тем и ситуаций общения. Так, основными сферами коммуникации иностранных учащихся на Элементарном уровне являются социально-бытовая и социально-культурная. Подключаются также отдельные элементы учебной сферы общения. В рамках данных сфер общения актуальным является ограниченный набор жизненно необходимых тем и ситуаций. Минимальные коммуникативные потребности иностранных граждан могут удовлетворяться в следующих целях: установление и поддержание бытовых, учебных и социально-культурных контактов; запрос, получение и передача фактической информации; выражение эмоциональных реакций, оценочных смыслов; выражение побудительных намерений.

Эти коммуникативные потребности реализуются в минимальном наборе стандартных ситуаций, возникающих в условиях повседневного общения дома, в учебных заведениях, а также при посещении административных служб, ресторанов, кафе, столовых, магазинов, рынков, пунктов обмена валюты, библиотек, поликлиник, аптек, а также в местах проживания (в гостинице, общежитии) в транспорте и др.

В ЛДОэл представлена вербальная реализация универсальных интенций: этикетные, запрос и передача информации, выражение отношения, выражение воздействия на собеседника, которые реализуются в определенных ситуациях общения.

Часть коммуникативных задач носит общий характер, т. к. может быть реализована практически в любой ситуации, а часть задач представлена в рамках конкретных ситуаций общения. Языковой материал, необходимый для реализации данных коммуникативных

задач, соответствует речевым возможностям иностранных учащихся на элементарном уровне владения РКИ.

В ЛДОЭл описываются требования к уровню сформированности речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Коммуникативная компетенция учащихся, соответствующая элементарному уровню владения русским языком, реализуется в основных видах речевой деятельности: рецептивной (аудировании, чтении), продуктивной (говорении, письме) и в интерактивной речевой деятельности, которая на данном уровне ограничивается устной диалогической речью.

Речевая деятельность учащихся осуществляется на основе ситуативно-тематического и лексико-грамматического материала Элементарного уровня.

Языковые и речевые средства, представленные в отдельной главе ЛДОЭл, передают общие универсальные смыслы, которые составляют предметное содержание речи в разнообразных жизненных ситуациях. Эти смыслы (такие, как *существование, время, пространство* и др.) являются **универсальными**: они выражают общечеловеческие понятия (логические категории), которые реализуются практически во всех ситуациях общения. В то же время способы выражения данных понятий отражают национальное своеобразие русского менталитета и особенности системы русского языка.

В каждом классе общих понятий выделяются подклассы смысловых единиц. Языковые и речевые реализации смысловых единиц отображены в соответствии с коммуникативными возможностями учащихся Элементарного уровня и представлены в виде языковых моделей и их речевых реализаций.

Помимо языковой составляющей в ЛДОЭл представлена характеристика социолингвистической компетенции. Авторы рассматривают социолингвистическую компетенцию как способность понимать и продуцировать речь, соответствующую определенному социолингвистическому контексту акта коммуникации. Эта компетенция предполагает владение социальными нормами общения с учетом возрастных, социальных и других видов отношений. Например, на Элементарном уровне это проявляется в освоении отдельных этикетных форм (*скажи / скажите, давай пойдём / давайте пойдём* и др.).

Не менее важной для Элементарного уровня владения РКИ является стратегическая компетенция, помогающая иностранцу отобрать

необходимые языковые средства и реализовать их в речевых действиях в определенной последовательности для достижения коммуникативной цели, решения коммуникативной задачи, которой в документе также отведена специальная глава.

Уже на Элементарном уровне иностранный учащийся может использовать различные речевые средства при решении коммуникативной задачи, например, при выражении просьбы: *«Извините, я хочу посмотреть этот журнал! / Покажите, пожалуйста, этот журнал!»* Данная компетенция проявляется также в способности учащегося использовать компенсаторные средства при минимуме языкового материала, которым он владеет на данном уровне. Это, например, простейший вариант пере-спроса информации в случае ее непонимания: *«Кто-кто? Как-как?»*

В то же время владение языком на Элементарном уровне подразумевает, что творческие возможности человека в выборе стратегий и тактик речевого поведения, а также реализующих их речевых действий очень ограничены. Они, как правило, представляют собой устойчивые стереотипные формулы общения, нейтральные по своей эмоциональной окраске и простые по грамматическому построению и лексическому способу выражения.

Коммуникация всегда контекстуальна в широком экстралингвистическом смысле, так как она осуществляется с учетом общественно-политического, социально-культурного и этнокультурного контекстов. В связи с этим уже на Элементарном уровне владения языком формируется социокультурная компетенция, которая помогает иностранцу учитывать в ходе коммуникации те элементы социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка.

В специальной главе ЛДОэл представлено описание социолингвистической, социокультурной и страноведческой компетенций на данном уровне общего владения РКИ. Здесь представлены характеристики вербальной и невербальной коммуникации, даются важные страноведческие сведения о России, и русской культуре, которые потенциально могут оказаться необходимыми иностранным учащимся в ходе коммуникации с носителями языка. В данной главе обозначены такие темы, как «Географическое положение России, государственное устройство, население, крупнейшие города», «Образование», «Праздники», «Традиции и обычаи» и др. Необходимо подчеркнуть, что основные

страноведческие сведения иностранные учащиеся имеют возможность получить самостоятельно на своем родном языке, используя ресурсы Интернета и средства массовой информации, а также на практических занятиях по русскому языку.

Важным является вопрос о способах и формах презентации лексического материала в ЛДОэл, представленного в отдельном приложении: общий словник, тематическая лексика и словник языковых единиц, предназначенные для усвоения на «лексическом уровне». Важной частью ЛДОэл является словник, объём которого определялся, прежде всего, гипотетической моделью речевого поведения иностранца на Элементарном уровне владения языком, в основе которой лежит системное описание многокомпонентных целей общения в актуальных социальных сферах реальной коммуникации. Авторы ЛДО использовали такие важные критерии отбора лексических единиц, как семантическая ценность слова, стилистическая нейтральность лексемы, частотность её использования как в речи носителей русского языка, так и в учебниках РКИ и Лексических минимумах, ориентированных на формирование у учащихся Элементарного уровня коммуникативной компетенции, а также некоторые другие параметры.

В составе основного словника отражены изменения лексического состава, связанные с распространением информационных технологий, с появлением в обществе новых реалий.

Так, например, необходимым оказалось включение в словник таких лексем, как *дискотека*, *фитнесс-клуб*, *бизнес*, *менеджер*, *маршрутка*, *гимназия*, *флешка*, *диск*, *клип* и др., отсутствовавших ранее в активном словаре русскоговорящей молодежи в конце XIX – начале XX века.

В разделе «Тематическая лексика» классификация языковых единиц осуществляется с ориентацией на темы общения, актуальные для Элементарного уровня общего владения РКИ: «Еда и напитки», «Одежда», «Транспорт», «Название материков и стран», «Называние лиц мужского и женского пола по национальному признаку» и т. п. Заметим, что объём тематической лексики может меняться в зависимости от места изучения языка, от национального состава учащихся и других параметров. В рамках тематической лексики представлена также небольшая группа так называемой «учебной лексики» (*преподаватель*, *учебник*, *класс*, *аудитория*, *грамматика*, *курс*), обслуживающей учебный процесс, связанный с овладением РКИ.

Таким образом, как видим, значение данного нормативно-методического документа трудно переоценить. ЛДОэл служит унификации учебного процесса: это описание делает сопоставимыми результаты обучения русскому языку как иностранному на Элементарном уровне, где бы оно ни проводилось. Иностранец может изучать русский язык в рамках школьного или университетского образования, а также в специальных учебных центрах; он может заниматься дистанционно или очно-дистанционно; он может заниматься частным образом и сразу прийти сдавать сертификационный экзамен. Наличие ЛДОэл делает возможными все эти варианты, оно создает предпосылки для реализации вариативных форм и методов обучения, эффективного использования гибких моделей и современных технологий обучения.

Необходимо подчеркнуть также, что ЛДОэл, будучи исходным нормативно-методическим документом, служит основой:

1) для разработки программ и учебных планов, предназначенных для разных категорий учащихся, получающих полный курс обучения или, например, небольшой адаптационный курс, который преследует корректировочные цели;

2) для создания учебников и учебных пособий;

3) для конструирования контрольных тестов, позволяющих сертифицировать знания и умения иностранных граждан, а также для создания тренировочных тестовых материалов, с помощью которых можно подготовиться к сертификационному экзамену;

4) для проведения экспертизы предлагаемых учебных и контрольно-измерительных материалов, актуальных для Элементарного уровня общего владения РКИ.

Таким образом, ЛДОэл будет реально способствовать осуществлению взаимосвязи программ, учебников, учебных материалов, самого процесса обучения и унифицированного сертификационного контроля по русскому языку как иностранному в рамках образовательных систем разных стран. И это вполне соответствует интеграционным процессам в мире, в частности, в сфере межкультурной коммуникации и в области языковой политики европейских государств.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Андриюшина Н. П. Владимирова Т. Е., Нахабина М. М., Соболева Н. И. др. и, – М. – СПб: Златоуст, 1999, 2001. – С. 26

2. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. / Н.П.Андрюшина, Г. А. Битехтина, М. М. Нахабина, А. С. Иванова, Л. П. Клобукова и др – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015—64 с.

3. Программа по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. М. – СПб.: Златоуст, 2000.

4. Программа-справочник для студентов-иностранцев с комментарием на английском языке. Ч I—II М.: Изд-во РУДН, 2014. – 284 с.

5. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. / Есина З. И., Иванова А. С., Соболева Н. И., Сорокина Е. В., Шустикова Т. В., Нахабина М. М., Степаненко В. А., Артемьева Г. В., Дубинская Е. В., Баранова И. И., Стародуб В. В. – М.: Изд-во РУДН, 2010. – С. 181.

6. **Клобукова Л. П., Степаненко В. А.** Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: история создания и современное состояние // Журнал Российского тестового консорциума «Русский тест: теория и практика». 2014. № 1. С. 24.

7. **Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Нахабина и др.** Лексический минимум. Элементарный уровень. – М – СПб., Златоуст. 2001. –

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-22

УДК 811.161.1:81:243

Калле Марина Игоревна, старший преподаватель,
rus2spbgnu@mail.ru

*ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И. П. Павлова Минздрава России,
Санкт-Петербург*

БИОГРАФИЧЕСКИЕ МИКРОТЕКСТЫ КАК ОПОРА ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В данной статье рассматриваются биографические микротексты, составленные автором в качестве опоры для освоения грамматического материала на начальном этапе изучения русского языка как иностранного (РКИ). Приводятся обоснования использования данной разновидности методических материалов в работе с группой иностранных студентов, владеющих

русским языком на базовом уровне. Дается описание разработанного автором методического материала и приводятся конкретные приемы работы с ним.

Ключевые слова: биографии, биографические микротексты, русский язык как иностранный, методические материалы, иностранные студенты, клиповое мышление

Kalle Marina Igorevna, senior lecturer

*Academician I. P. Pavlov First Saint-Petersburg State Medical University,
St. Petersburg*

THE BIOGRAPHIC MICRO-TEXTS AS A BASE FOR GRAMMAR MASTERING AT THE INITIAL STAGE OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article considers biographic micro-texts created by the author, as teaching materials for teaching Russian as a foreign language. Justifications for use of this kind of teaching materials in work with a group of the foreign students speaking Russian at basic level are given. The teaching materials are precisely described, some examples of their use are presented.

Keywords: biographies, biographic micro-texts, Russian as a foreign language, teaching materials, foreign students, clip-thinking.

В последнее время в различных пособиях по русскому языку как иностранному встречается множество текстов для отработки и закрепления грамматического материала, в том числе и лингвокультурологической направленности. Однако возникают моменты, когда для выполнения определенных методических задач недостаточно нужного материала.

В данном случае необходимо было решить следующие методические задачи:

1. Повторить и отработать грамматические конструкции:
 - предложного падежа в значении места (где? – в Москве), времени (когда – в 1970 году, в 19 веке), объекта речи (о ком? – о поэте Пушкине),
 - винительного падежа в значении направления (поступил куда? – в университет), объекта (написал что? – роман).
2. Подготовить студентов к экзаменам, содержащим чтение и пересказ незнакомого текста биографической тематики.
3. Сделать выполнение заданий интересным, а восприятие информации доступным и запоминающимся.
4. Лингвокультурологические задачи:

4.1. Ознакомить иностранных студентов-медиков с основными знаковыми именами русской культуры, науки, политики.

4.2. Вызвать интерес к областям российской жизни, напрямую не связанным с профессиональными интересами студентов.

Выполняя перечисленные задачи, преподаватели часто обращаются к биографическим текстам. Жанр «Биография» объединяет в себе лексические темы «Я», «Моя семья», «Профессия», поэтому практически все пособия по РКИ содержат тексты биографической тематики. Однако почти все биографии известных людей довольно объемны и рассчитаны на целый урок. Такие тексты есть в учебниках «Русский язык» [1], «Наше время» [2], в пособии «Одна жизнь – две культуры» [3] и др.

Большинство существующих учебников ориентированы на учащихся с последовательным мышлением, что нам представляется проблемой, которую необходимо рассмотреть более подробно. Известно, что сегодня большей части молодых людей свойственно клиповое мышление, и оно воспринимается педагогами негативно. Однако в последнее время многие специалисты отмечают, что «борьба с клиповым мышлением мало обоснована» [4, с. 123], и предлагают использовать его особенности для учебного процесса [5]. Считается, что люди с клиповым мышлением «обладают в основном смешанной репрезентативной системой с сильно развитой визуальностью, склонны к позитиву и минимализму, а также предпочитают актуальные сведения и активность, связанную с переключением с одних объектов и видов деятельности на другие» [4, с. 125].

При составлении методического материала мы решили учесть признаки заданий для носителей клипового мышления: визуальная составляющая, позитив, минимализм, актуальные сведения. Выполняя перечисленные выше поставленные задачи, мы разработали методический материал, представляющий собой коллекцию иллюстрированных микротекстов биографической тематики. Микротексты изначально предназначались для использования на занятиях русского языка с иностранными студентами – нефилологами с базовым уровнем владения русским языком. Но у нас есть успешный опыт их использования со студентами, владеющими русским языком и на элементарном уровне.

По аналогии с иллюстрированными учебными пособиями, например, учебником русского языка «Дорога в Россию» [6], учебным пособием «Буква-2» [7], мы создали 35 карточек с микротекстами

биографической тематики и цветными иллюстрациями. Мы считаем, что формат карточки обеспечивает индивидуальность задания, способствует большей сосредоточенности студента на задании. Кроме того, мобильная структура карточки создает момент игры на занятии и более глубокую атмосферу эмоционального погружения.

Небольшие тексты-биографии набраны черным шрифтом с выделенными жирным ударными гласными. Текст и иллюстрация размещены на гибких ламинированных карточках размером примерно 21x8 см на белой бумаге. Ламинирование не позволяет студентам делать надписи и пометки, таким образом обеспечивается многократное использование материала. Приблизительно 2/3 карточки занимает текст, 1/3 – картинка. Микротексты состоят из 4–6 предложений (общим объемом около 60 слов), содержащих сведения об известном деятеле русской науки/культуры/спорта/политики. Для иллюстрации был выбран наиболее известный или характерный портрет персонажа, например, отражающий его принадлежность к профессиональному сообществу (боксер Валув в боксерских перчатках, балерина Павлова в балетной пачке, Терешкова и Гагарин в скафандрах).

Нами были выбраны следующие, наиболее яркие, на наш взгляд, персоналии:

- литераторы: Пушкин, Толстой, Достоевский, Чехов, Ахматова;
- композиторы и музыканты: Чайковский, Шостакович, Бородин, А. Петров, Нетребко, Мацуев, балерина А. Павлова;
- художники: Шишкин, Айвазовский, Шагал, К. Брюллов, Кандинский;
- ученые: Ломоносов, И. Павлов, Менделеев, Мечников, А. Попов, Ковалевская;
- космонавты: Гагарин, Терешкова;
- политики: Петр I, Екатерина II, Ленин, Путин;
- спортсмены: Кабаева, Валув;
- актер и режиссер Н. Михалков, модельер С. Зайцев.

Каждый текст содержит отчетливое грамматическое задание. Глаголы с управлением на винительный и предложный падежи обеспечивают четкую структуру каждой биографии, многократное повторение одной и той же модели.

Использовать карточки предполагается в разных видах заданий – от чтения и пересказа до грамматических заданий и написания мини-изложения.

Кроме того, что в занятия были включены перечисленные традиционные виды заданий, мы поставили эксперимент с текстами о художниках, результат которого был неожиданным. Следует отметить, что, выбирая окончательный вариант оформления текстов о художниках, мы испытывали сомнения: проиллюстрировать ли текст портретом художника или его произведением (ведь оно обычно более узнаваемо)? Были приготовлены оба варианта, но решение использовать тексты с портретами было подсказано логикой следующего эксперимента.

Занятие проводилось в группе иностранных учащихся, владеющих русским языком на базовом уровне. Каждый студент получил по 3 микротекста о художниках – Шишкине, Брюллове, Шагале.

Студентам было дано задание: за 10 минут прочитать тексты и пересказать один на выбор. Преподаватель проконтролировал их выбор так, чтобы рассказ о каждом художнике прозвучал примерно одинаковое количество раз. Ответ студента должен был начинаться словами «Я хочу рассказать о русском художнике ..., который жил в ... веке» (дополнительная отработка предложного падежа).

После пересказа были показаны бумажные репродукции картин «Утро в сосновом лесу», «Последний день Помпеи», «Прогулка», и студенты должны были определить, чьи это картины. В микротекстах были сделаны подсказки, по которым студент мог догадаться об авторстве. Например, «Шишкин очень любил русскую природу», «на картинах Шагала мы видим художника и его жену Беллу», «самая известная картина Брюллова – это “Последний день Помпеи”». Это задание вызвало большой интерес у студентов, особенно детально рассматривалась картина Брюллова «Последний день Помпеи», т. к. в микротексте была информация о том, что на картине можно найти самого художника и несколько изображений его возлюбленной. В результате у студентов возникло желание увидеть эту картину в оригинале в Русском музее.

Развивая успех занятия на материале о художниках, мы решили провести подобное занятие о композиторах, сохранив тот же принцип. Каждый студент получил по 4 микротекста-биографии композиторов (Бородин, Чайковский, Шостакович, А. Петров), один на выбор был задан для пересказа. После пересказа студенты прослушали 4 музыкальных фрагмента длительностью до 30 секунд каждый и должны

были определить автора, руководствуясь биографическими фактами. Для этого задания были подобраны фрагменты, наиболее характерные для творчества каждого композитора: тема лебедя из балета «Лебединое озеро» Чайковского, тема фашистского нашествия из «Ленинградской симфонии» Шостаковича, половецкие пляски с хором девушек из оперы «Князь Игорь» Бородина, «Утро» Петрова из к/ф «Служебный роман». Это задание также вызвало интерес студентов. На этом занятии, т. к. не использовалась визуальная опора, студентам было предложено объяснить, как и почему они определили авторов музыки. На доске были написаны возможные начала фраз: «Я думаю...», «Я считаю...», «Мне кажется...», «Я предполагаю...», «Я уверен(—)...», «С моей точки зрения...», «По-моему...».

Следует отметить, что имя химика-композитора Бородина студентам было уже известно, и балет Чайковского «Лебединое озеро» они смотрели ранее, что вызвало эффект узнавания. Студенты справились с заданием, с удовольствием узнали музыку Чайковского, кроме того, у них возникло желание посмотреть фильм «Служебный роман».

Последнее задание оказалось особенно эффективным для отработки продуктивной речи, когда студент аргументирует свой выбор. Таким образом, студенты не только прочитали и пересказали тексты, но и смогли использовать полученные сведения для продуктивной речи, выполняя послетекстовые задания.

При многократном применении традиционных заданий к микротекстам, таких, как чтение и пересказ, закрепляются грамматические конструкции, расширяется кругозор студентов, они ближе знакомятся с российской культурой.

Таким образом, мы убедились, что разработанные нами биографические микротексты могут быть с успехом использованы в работе с иностранными студентами как дополнительная опора для освоения грамматического материала. Кроме того, при незначительных временных затратах на работу с микротекстами, возникает возможность разнообразить занятие, создать ощущение динамичности происходящего и эффект активности, связанной с «клиповым» переключением с одного вида деятельности на другой. Кроме того, живой интерес, проявленный к предмету описания, способствует формированию социокультурной компетенции обучающихся.

Библиографический список

1. **Московкин Л. В., Сильвина Л. В.** Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. – СПб: СМИО Пресс, 2010. – 528 с.
2. **Иванова Э. И., Фролова А. Н.** Наше время. Учебник русского языка для иностранцев (базовый уровень). – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 208 с.
3. **Алликетс К., Стренгель-Кямпер А.** Одна жизнь – две культуры. Учебное пособие по чтению. – СПб: Златоуст, 2011. – 272 с.
4. **Макаровска О. Р.** Поколение homo clīpus и обучение русскому языку как иностранному: проблемы и решения // Вестник ТГПУ. 2016. № 1 (166) С. 123–127.
5. **Фрумкин К. Г.** Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: литературно-философский журнал 22.09.2010. [Электронный ресурс] <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения 10.05.2017).
6. **Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А.** Дорога в Россию. Учебник русского языка (базовый уровень). – М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова. – СПб: Златоуст, 2004. – 256 с.
7. **Ермаченкова В. С.** Буква-2. Курс практической грамматики и коммуникации – СПб: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2016. – 308 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-23

УДК 372.881.161.1

Каховская Юлия Валентиновна,
jk18.78@mail.ru

Российский университет дружбы народов, Москва

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Аннотация. Статья посвящена использованию современных технических средств обучения в практике преподавания русского языка как иностранного. На примере урока в видеоклассе рассмотрены варианты заданий, которые могут быть использованы как во время аудиторных занятий, так и в процессе дистанционного обучения (с использованием программы Skype, системы Black Board).

Ключевые слова: технические средства обучения, коммуникация, информационные ресурсы

TECHNICAL TRAINING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the usage of modern technical means in teaching Russian as a foreign language. With the help of the lesson in a video class, different types of exercises are considered that can be used both during a classical and distant lessons (Skype – program, Black Board system).

Keywords: technical means, communication, information resources

Технические средства в обучении русскому языку традиционно рассматриваются в двух аспектах, а именно, как средства обучения языку и речи и как средства массовой коммуникации языка, которым стремится овладеть учащийся.

Технические средства могут использоваться в том случае, когда необходимо активизировать процесс обучения, сделать его более эффективным. При овладении устной речью на изучаемом языке их применение обеспечивает возможность обучать студентов не по письменным источникам (учебникам, пособиям по научному стилю речи, развитию речи), а на материале звучащей речи, в которой сохранены произношение, интонация, темп. В современных условиях чаще всего используются CD-проигрыватели, DVD-системы, Skype – обучение, а также интерактивную платформу Blackboard Learn, которую можно использовать как в системе реального времени (on-line), так и в течение определенного периода времени обсуждения того или иного учебного материала. Разработка как электронного учебного курса, так и отдельного урока также являются актуальными для технологии обучения. Языковая адаптация и погружение в среду изучаемого языка не могут проходить вне формирования познавательных интересов. Видеоматериалы создают условия для обучения не только языковому материалу, но и модели поведения, которые, безусловно, различны у носителей разных языков. Активное использование мультимедийных фильмов, а также предтекстовых и послетекстовых материалов для работы с иноязычными учащимися обеспечивает

усвоение материала, позволяет управлять процессом обучения, создавать конкретные проблемные ситуации и благоприятные условия для усвоения изучаемого языка. Кроме того, использование технических средств обучения даёт возможность одновременного массового охвата учащихся.

Особенно важное значение имеет использование технических средств при обучении устной речи. Современные программы просмотра фильмов позволяют повторно прослушивать простые высказывания, фразы с целью понимания, повторять (во время пауз) отдельные элементы.

На основании выполненных заданий преподаватель может судить о конкретных затруднениях учащегося, его индивидуальных особенностях, а также корректировать работу. Таким образом, устанавливается внешняя обратная связь учащегося и преподавателя.

Современные видеосистемы и компьютерные программы позволяют вынести тренировочные упражнения и, при необходимости, контроль за рамки урока.

При составлении задания целесообразно давать письменную или устную инструкцию, которая указывает на конкретное действие и его результат. Например, «слушайте предложение», «скажите по-другому» (в зависимости от уровня обучающегося) «смотрите».

В коммуникативных упражнениях возможны задания «выразите просьбу (радость, нежелание, неумение и т. п.)», «сообщите, что задание уже выполнено», «попросите сделать что-то». Подобные задания дают возможность учащемуся проиграть ситуацию, в которой он может оказаться в реальности.

Целесообразно введение подобных заданий (с помощью ТСО) на этапе формирования простого высказывания, так как индивидуализируется процесс обучения, устанавливается обратная связь.

Простое высказывание подчиняется языковым нормам, поэтому необходимо дополнять задания, проецируемые на экран, определенными языковыми знаками: графическими или изобразительными.

Примером проведения подобных уроков может послужить просмотр мультипликационного фильма «По дороге с облаками» и выполнение следующих заданий, которые служат для закрепления и повторения темы «Творительный падеж существительных».

По лорге с облаками

Задание 1. Соотнесите название животных с картинками:



Рис. 1.

Задание 2. Смотрите фильм. Слушайте, отвечайте на вопросы.

- 1) Кто персонажи мультфильма?
- 2) Что хотят делать тигрёнок и обезьяна?
- 3) Куда они идут?
- 4) Кого они встречают по дороге?
- 5) С кем они гуляют?
- 6) О чем они поют?

Задание 3. Посмотрите мультфильм и отметьте, с кем гулял тигрёнок:

Тигрёнок гулял с _____

Задание 4. Послушайте песню «По дороге с облаками» и заполните пропуски:

Хорошо под небес... , словно лодки с парус ,

Вместе с верными _____ плыть, куда глаза глядят.

По дороге с _____, по дороге с _____

Очень нравится, когда мы возвращаемся назад.

Задание 5. Ответьте на вопросы:

1. С кем Вы любите гулять?
2. С кем Вы проводите свободное время?

3. С кем Вы живёте?
4. С кем Вы познакомились в Петербурге?
5. С кем из известных людей Вы хотите (хотели бы) познакомиться?

Задание 6. Составьте диалог.

1. Ситуация: пригласите друга (друзей) сделать что-то вместе.
2. Ситуация: Пригласите друга в театр (в кино, в музей, в клуб).

Объясните, почему Вы хотите пойти вместе.

Подобные задания способствуют также формированию у студентов фонетических навыков (для демонстрации образцов правильной речи, для записи ответов по содержанию текста). Среди упражнений, предложенных для выполнения после просмотра видеосюжета, могут быть имитативные задания, предназначенные для повторения речевых образцов; подстановочные, подразумевающие выполнение действий по образцу; вопросо-ответные, предназначенные для отработки реакции на предъявленный символ.

Упражнения могут содержать ключи, по которым студенты могут проверить правильность выполнения заданий.

Предполагается, что подобный вид занятия проводится в видеоклассе, где допустимы следующие режимы работы: «преподаватель – учебная группа» и «студент-студент» или в процессе on-line общения (если урок выведен за рамки аудиторных занятий). Приведем пример парной работы в режиме «студент-студент». Преподаватель делит группу на пары и предлагает каждой группе картинку с изображением животных. Студенты должны обсудить картинку и ответить на вопрос «с кем гуляет тигрёнок?» Картинки могут быть одинаковыми (рис. 1) и разными. В ходе вопросно-ответной работы можно определить правильный ответ. Задание может усложняться, если преподаватель даёт студентам задание следить за правильностью произношения слов в ходе беседы.

Методика работы с видеофильмом традиционно включает следующие этапы:

1. Подготовительный
2. Первый просмотр
3. Второй просмотр (с возможными остановками)
4. Завершающий этап

На подготовительном этапе преподаватель сообщает и демонстрирует на экране название фильма, который предлагается для просмотра. Обозначается главный персонаж фильма и тема.

Во время первого просмотра преподаватель даёт задание понять содержание фильма. Во время второй демонстрации возможна работа со стоп-кадром с целью уточнить, прокомментировать, обсудить тот или иной фрагмент фильма.

На завершающем этапе проводится беседа – обсуждение и выполняются послетекстовые задания, примеры которых приведены ранее. Студентам может быть предложено разыграть диалоги от имени персонажей, пересказать текст или разыграть по ролям (в зависимости от уровня владения студентами языком).

Урок в видеоклассе может быть также проведен с использованием учебных фильмов или фрагментов фильмов по изучаемой тематике: «Знакомство», «На занятии», «Обычный день студента», «Свободное время», «Покупки», «Здоровье», «Запись на стене в соцсети» и т. п. Кроме того, вниманию студента может быть предложена картина, выведенная на экран с помощью проектора или видеосистемы, или размещенная на странице в Интернете во время on-line-курса.

Во время работы с видеопрограммами наряду с видеоустановками могут быть использованы Black Board, компьютер, смартфоны и задания могут передаваться преподавателем студентам с помощью соединения Bluetooth.

Использование технических средств и электронных учебных материалов позволяет интенсифицировать и индивидуализировать процесс обучения русскому языку, что позволяет «увеличивать объем усвоенного студентами языкового материала, а также объем усвоенной страноведческой информации» [2]/

Использование современных инструментов развития современной многофункциональной информационно-образовательной среды, включающей электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий и технических средств обучения обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме.

Библиографический список

1. **Беспалько В. П.** Образование и обучение с участием компьютеров. Москва-Воронеж, 2002. С. 355.
2. **Капитонова Т. И., Московкин Л. В.** Методика обучения РКИ. Спб., 2005.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-24

УДК 81–13

Кумбашева Юлия Анатольевна, к. ф. н., доцент,
kumbacheva@mail.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург*

ПОСОБИЕ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (УРОВЕНЬ B1 – B2)

Аннотация. В статье даётся краткий обзор структуры пособия по говорению для подготовки к сдаче экзамена на второй сертификационный уровень: очерчивается круг разговорных тем, анализируются типы заданий, которые студентам предлагается выполнить в ходе тестирования, и которые должны быть включены в пособие для подготовки к тестированию.

Ключевые слова: пособие, аспект «говорение», текст, предтекстовые, послетекстовые упражнения, диалог

Kumbasheva Yulia Anatolevna, candidate of philological
sciences, associate professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

A HANDBOOK ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH FOR FOREIGN STUDENTS (LEVEL B1 – B2)

Abstract. The article gives short review of structure of the learning guide on speaking for passing an examination on the second certified level: the circle of colloquial subject matters is outlined, types of tasks which students have to execute during testing and which should be included in the learning guide for preparation for testing are analyzed.

Keywords: learning guide, speaking, text, pre-textual, post-textual exercises, dialog

В настоящее время существует большое количество пособий, рассчитанных на различные уровни владения языком, предназначенных для изучения грамматики, лексики, пособий по аудированию и чтению. Однако, как нам представляется, пособия по обучению говорению должны обновляться и пополняться новыми материалами как можно чаще. Отбор материала для таких пособий должен производиться, на наш взгляд, в соответствии с требованиями государственных стандартов соответствующего уровня.

Если говорить о преподавании русского языка в рамках обучения студентов 1 и 2 курса, то здесь как раз и идёт речь о достижении ими второго сертификационного уровня (В-2) к концу второго курса или, по крайней мере, максимального приближения к нему (так как количество часов постоянно сокращается и достижение второго уровня становится практически невозможным). Но тем не менее ориентироваться на достижение этого уровня необходимо.

Остановимся подробнее на аспекте «Говорение».

Так, подбирая материал по аспекту «Говорение» для работы со студентами, готовящимися к тестированию на второй уровень, следует иметь в виду следующие моменты.

1. Прежде всего, необходимо определить круг разговорных тем, предлагаемых студентам для обсуждения. Если говорить о подготовке ко второму сертификационному уровню, то следует отметить, что в структуре экзамена (аспект «Говорение») важнейшее место занимает диалог студента с преподавателем на одну из социально значимых тем. Здесь довольно чётко выделяется несколько больших тематических групп, каждая из которых концентрируется вокруг определённого тематического стержня:

— человек и его личная жизнь. Здесь студентам могут быть предложены для обсуждения такие аспекты этой темы, как семья, родители и дети, социальные функции мужчины и женщины в современном обществе, проблемы знакомств в Интернете, гражданские браки, проблемы разводов, демографические проблемы и вопросы, связанные с усыновлением детей;

— образование и работа. Здесь на обсуждение могут быть вынесены проблемы реформы системы образования в России и других странах, проблемы поиска работы, собеседования при приёме на работу, популярность той или иной профессии в разных странах, престижность той или иной профессии;

— праздники, национальные традиции, отдых. Изучение этого круга тем предполагает обсуждение религиозных и светских праздников в различных культурах, традиционных подарков, обычаев, примет, стереотипов о национальном характере, а также таких тем, как хобби и путешествия;

— политика и экономика: структура власти в разных странах, основные события в экономической и политической жизни, выборы,

проблемы службы в армии, основные социальные проблемы, богатые и бедные в разных странах;

– социальные проблемы. Круг тем, предлагаемых для обсуждения, очень широк: преступления и наказания, обсуждение вопроса о необходимости смертной казни, суициды, а также проблемы детей-сирот, попрошайничества, наркомании и ряд других. К сожалению, именно эти темы становятся одними из центральных в современной прессе, и без их обсуждения обойтись просто невозможно;

– наука в современном мире – это прежде всего обсуждение на уроках новых открытий последних лет в науке и технике, освоение космоса, развитие интернет-технологий, а также обсуждение вклада известных учёных России и других стран в современную науку, перспективы развития науки;

– природа и экология. Здесь круг тем для обсуждения также довольно широк: экологические проблемы в России и в других странах и пути их решения, роль технического прогресса и его влияние на окружающую среду; страны с благополучной и неблагополучной экологической обстановкой;

– культура и искусство. Можно предложить студентам поговорить о различных видах искусства, их популярности в современном мире, о новых видах и направлениях в искусстве, а также обсудить вопрос о том, действительно ли современное искусство имеет более низкий уровень, чем искусство предшествующих эпох.

Предполагается, что в структуре нового пособия каждая из выделенных нами тем будет представлена рядом текстов, которые и послужат отправной точкой для обсуждения той или иной проблемы, а также смогут активизировать и обогатить словарный запас студентов.

Работа с текстами предполагает наличие предтекстовых и послетекстовых заданий, среди которых презентация новой лексики при помощи антонимов или синонимов, а также – презентация фразеологизмов и устойчивых выражений и даже (по мере необходимости) жаргонной лексики. Приведём примеры подобных упражнений:

1) *Обратите внимание на синонимы:*

Интернет = сеть = (всемирная) паутина

Обман = ложь = неправда

Вероятность = возможность

Задержаться = опоздать

Гнаться (здесь) = бежать

2) Найдите соответствия:

1. Compliment	А. Человек, с которым вы говорите;
2. Внешность	Б. Внешние данные;
3. Приукрашивать	В. Приятные слова, которые обычно мужчина говорит девушке;
4. Собеседник	Г. Говорить о себе лучше, чем есть на самом деле

3) Обратите внимание на слова из молодёжного сленга, найдите им соответствия:

1. Фотка	А. Человек, парень
2. Чувак	Б. Кафе
3. Кафешка	В. Общежитие
4. Стипуха	Г. Фотография
5. Общага	Д. Стипендия

Для закрепления лексики можно предложить различные упражнения на подстановку подходящих по смыслу слов, а также – кроссворды, где объяснение значения слова даётся или при помощи синонимов, или при помощи описания на русском языке. Интересным нам также представляется упражнение, при выполнении которого одна часть группы объясняет другой значение слов в кроссворде – это развивает как навыки говорения / аудирования, так и языковую догадку.

Так, при обсуждении темы «Социальные проблемы» студентам могут быть предложены для размышления и дискуссии следующие вопросы:

- Нужна ли, по-вашему, смертная казнь? Почему?
- Какие вы можете привести аргументы «за» и «против» смертной казни?
 - Если да – то за какие преступления следует казнить?
 - Если нет – то как нужно наказывать преступников?
 - Согласны ли вы с тем, что только Бог может решать, жить человеку или умирать?
 - Существует ли смертная казнь в вашей стране?
 - Гуманно ли содержать преступника всю жизнь в тюрьме?
 - Как вы думаете, может ли исправиться (измениться к лучшему) человек, сидевший в тюрьме?
 - Будет ли преступлений меньше, если ввести смертную казнь?

Подобные «проблемные» вопросы могут быть сформулированы к каждому прочитанному тексту, и ответы на них могут быть написаны в виде небольшого эссе, что направлено на формирование умений письменной речи.

2. Также необходимо обратить внимание на те типы заданий, которые предлагается выполнить студентам на экзамене – это задания монологического и диалогического типа, в которых студент может выступать как инициатором диалога, так и отвечать на вопросы.

В пособии по подготовке итоговому контролю также должны быть предложены все эти типы ситуаций и заданий. К каждой тематической группе можно предложить ряд диалогов, которые могут быть сначала прочитаны, а затем воспроизведены и разыграны студентами. Так, в теме «Человек и его личная жизнь» студентам можно предложить разыграть ситуации, в которых человек в разных обстоятельствах рассказывает о себе или задаёт вопросы с целью выяснить определённую информацию. Это могут быть диалоги при устройстве на работу, при аренде квартиры, при знакомстве с другом / подругой, а также интервью с известными людьми.

При обсуждении темы «Праздники. Традиции» в диалогах могут быть затронуты такие ситуации, как приглашение, поздравление, диалоги в турфирме, гостинице, фитнес-клубе. И на основе этих диалогов студентам могут быть предложены различные задания:

- инициировать диалог в одной из ситуаций;
- позвонить по одному из предложенных объявлений;
- отреагировать на вопросы собеседника.

Приведём примеры подобных речевых образцов:

Согласие / несогласие / отказ / сомнение

Образцы:

Согласие	Несогласие / отказ
Да, спасибо, с удовольствием	Нет, спасибо, к сожалению, я не могу Я занят(а)
Да, я свободен / свободна	У меня уже есть другие планы на это время
Да, я согласен / согласна	Я против
Я не против	Мне не нравится эта идея / неудачная идея
Хорошая идея / прекрасная идея!	Нет, мне не хочется
Да, конечно, давай (те)	

Сомнение
Нет, не думаю, что я смогу Вряд ли / едва ли Мне надо подумать Я не уверен (а) / сомневаюсь Трудно сказать Не знаю – не знаю Посмотрим Может быть, в другой раз?

Помимо диалогов прагматического характера, связанных с реальными бытовыми ситуациями, студентам необходимо предлагать принимать участие и в диалогах и полилогах-обсуждениях тех или иных этических и моральных понятий, проблем современности и отстаивать свою точку зрения в этих диалогах. Студенты должны также учиться создавать монологические высказывания-рекомендации, выражение собственного мнения по той или иной проблеме. Для выполнения заданий данного типа после каждого прочитанного текста можно предложить студентам вопросы, которые, с одной стороны, направлены на повторение содержания прочитанного текста, а с другой стороны, позволяют студентам выразить своё мнение относительно прочитанного, относительно проблем, затронутых в текстах и вынесенных на обсуждение.

3. Одним из важнейших элементов в структуре субтеста «Говорение» является проверка быстрой и адекватной реакции студента на реплики – стимулы с заданной интенцией (согласиться, возразить). Для подготовки к выполнению этих заданий нам представляется необходимым предложить студентам ряд речевых образцов, то есть неких готовых конструкций, выражающих согласие, несогласие, сомнение. Причём эти речевые образцы также могут быть – с некоторой долей условности – привязаны к той или иной теме.

Так, при изучении темы «Человек и его личная жизнь» студентам могут быть предложены речевые образцы, при помощи которых выражается обращение, приветствие, согласие, несогласие, сомнение, положительное или отрицательное отношение, оценка, а также запрос мнения, приглашение, предложение, просьба.

При изучении темы «Социальные проблемы» можно ввести такие речевые образцы, как выражение протеста, возражения, сочувствия,

утешения, укора, осуждения, одобрения, разрешения запрета. Для темы «Праздники. Традиции» актуальны речевые образцы, выражающие поздравление, приглашение, благодарность, удовольствие или неудовольствие, обещание, заверение, гарантию.

При отработке этих речевых образцов студентам необходимо предлагать выступать как в роли спрашивающего (при наличии готового ответа), так и в роли отвечающего (с заранее заданной интенцией, которую студент должен выразить при ответе).

Критерием отбора проблем для обсуждения на уроке является, прежде всего, интерес к ним учащихся. На основе газетных статей можно собрать информацию, которая послужит отправной точкой для дискуссии на занятии по русскому языку. Именно дискуссия, участие студента в диалоге или полилоге – конечная цель каждого урока. Но для этого учащимся необходимо усвоить некий лексический минимум по данной теме, что и представляется возможным сделать при помощи включённых в пособие текстов, диалогов и упражнений к ним.

Аспекты «Письмо» и «Аудирование» тесно связаны с аспектом «Говорение», поэтому нам представляется целесообразным также предлагать студентам задания по письму, соотносимые с той или иной разговорной темой, а также и упражнения на аудирование: просмотр фильмов или фрагментов фильмов, ответы на вопросы по их содержанию или выполнение заданий на множественный выбор.

Таким образом, в пособии будут представлены актуальные темы, которые могут быть востребованы как при контроле на соответствующий уровень владения русским языком как иностранным, так и в реальных ситуациях социокультурной сферы общения.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-25

УДК 811.161.1: 81'243

Мельникова Татьяна Николаевна¹, к. ф. н., доцент,
melnikovatn@rambler.ru

Лебединский Сергей Иванович², к. ф. н., доцент

Хоронек Светлана Станиславовна³, к. ф. н., доцент,
khoroneko_s@mail.ru

Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Беларусь¹
Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Беларусь²
Военная академия Республики Беларусь, Минск, Беларусь³

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ПРОБЛЕМЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

Аннотация. Рассматриваются теория и методика преподавания русского языка как иностранного в высших учебных заведениях Республики Беларусь, указаны проблемы и достижения. Рассматривается деятельность Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного. Указываются особенности белорусской школы методики преподавания русского языка как иностранного, перспективы развития, названы собственно методические, лингвистические и психологические задачи обучения.

Ключевые слова: лингвистические и психологические задачи, процесс обучения, преподавание русского языка.

Melnikova Tatiana Nikolaevna, candidate of philological sciences, associate professor

Lebedinsky Sergei Ivanovich, candidate of philological sciences, associate professor

Khoroneko Svetlana Stanislavovna, candidate of philological sciences, associate professor

Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus

Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus

The military academy of Belarus, Minsk, Belarus

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF BELARUS: PROBLEMS AND ACHIEVEMENTS

Abstract. The author considers the theory and methodology of teaching Russian as a foreign language at higher educational institutions of the Republic of Belarus, specifying its problems and achievements. The activity of the Belarusian Public Association of Teachers of Russian as a Foreign Language is described. The author points to the specifics of the Belarusian school of methods of teaching Russian as a foreign language and its development prospects. The actual methodological, linguistic and psychological tasks of instruction are named.

Keywords: linguistic and psychological tasks, the learning process, teaching Russian language.

Теория и методика преподавания РКИ в вузах Республики Беларусь обусловлена совокупностью обстоятельств, произошедших за последние 14 лет.

Знаковым событием в Республике Беларусь стало создание в 2003 году БООПРЯИ – Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного. Это было время, когда кафедры РКИ только начали приходить в себя после шока 90-х годов, которые были отмечены резким снижением притока иностранных учащихся в вузы нашей страны, упразднением деканатов по работе с иностранцами, закрытием многих кафедр РКИ, децентрализацией и ликвидацией государственных структур, занимающихся проблемами иностранных учащихся. Необходимость создания БООПРЯИ в те годы была очевидной. Учредители БООПРЯИ поставили перед собой важные цели и задачи, которые в те годы вообще казались невыполнимыми. Целью было создание своей собственной белорусской школы методики преподавания русского языка как иностранного. Сейчас уже можно сказать, что эта цель достигнута, о чем свидетельствуют следующие факты.

1. В 2003 году была разработана модель образовательного стандарта по русскому языку как иностранному [1].

2. В период с 2003 по 2006 годы разработаны и опубликованы три Типовые программы по РКИ для студентов нефилологических специальностей, филологических специальностей и слушателей подготовительных факультетов.

3. Создано и разработано несколько учебников [2] и более 20 учебных пособий по РКИ, в том числе и с грифом Министерства образования. Активно издательской работой занимаются ведущие вузы страны.

4. За последние годы белорусская школа методики преподавания русского языка как иностранного пополнилась также и новыми изданиями по теории и методике обучения РКИ [3], «Методика обучения РКИ по-новому: стратегический подход к обучению» (в печати), а также серия книг (всего 3 издания), созданных на базе факультета повышения квалификации Института журналистики БГУ (вводные лекции + хрестоматия + разработка уроков).

5. Научное обоснование некоторых направлений белорусской школы методики обучения РКИ нашло отражение в изданных монографиях, посвященных восприятию, пониманию и интерпретации устной ино-

язычной научной речи, стратегиям овладения языком и стратегиям обучения [4, 5, 6], а также в регулярно издаваемых сборниках научных статей по проблемам РКИ.

6. Разработан комплект учебников – полный курс РКИ [7, 8, 9].

7. БООПРЯИ издает журнал «Вестник БООПРЯИ» (издано 9 номеров), а также сборник научных статей «Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному» (издано 2 номера). Обоим изданиям в 2016 году присвоен индекс ISSN.

8. Весомым вкладом в становление белорусской школы методики преподавания РКИ является регулярное проведение международных научных конференций, среди которых можно выделить две регулярно проводимые конференции: «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития» (с 2004 по 2016 гг. проведено 6 конференций) и «Диагностика речевого развития и новые технологии в обучении языкам (эти конференции попеременно проводятся на базе БГЭУ и БГМУ). К этим конференциям следует добавить и конференцию «Язык и социум», которая проводится кафедрой прикладной лингвистики БГУ.

9. Весомым вкладом в становление белорусской школы методики преподавания РКИ является регулярное проведение межвузовских научных семинаров, среди которых можно выделить три регулярно проводимых семинара: «Новые технологии в обучении РКИ» (ежегодно), «Обучение иностранных учащихся в вузах Беларуси и актуальные проблемы преподавания РКИ» (один раз в два года); семинары, проводимые в БГЭУ, БГМУ, ВА РБ (ежегодно).

10. Важным стимулом для развития белорусской школы методики преподавания РКИ стали также:

- введение учебной дисциплины и специальности РКИ в классификатор;

- создание курсов повышения квалификации преподавателей РКИ на базе Республиканского института высшей школы БГУ (далее – РИВШ);

- создание курсов переподготовки по специальности «Русский язык как иностранный» на базе РИВШ (бюджетная, внебюджетная и заочная формы обучения) и Института журналистики БГУ (заочная форма обучения);

- создание на базе РИВШ курсов переподготовки по специальности «Русский язык как иностранный» для зарубежных специалистов;
- открытие на базе филологического факультета БГУ магистратуры по специальности «РКИ».

Среди других значимых событий, проводимых под эгидой БООПРЯИ, следует назвать регулярно проводимые фестивали иностранных студентов «Дни русского языка и белорусской культуры» (всего проведено 6 фестивалей), фестивали национальных культур (Гродно), республиканские конкурсы студенческих работ (БГМУ, БГЭУ, ГрГМУ, Военная академия РБ и др.).

В ближайшие планы БООПРЯИ входит работа по созданию Центра сертификационного тестирования и Специализированного совета по защите кандидатских диссертаций на базе БГУ.

К числу наших бесспорных достижений можно отнести и наши тесные партнерские связи с БООПРЯЛ. Среди наиболее значимых совместных с БООПРЯЛ проектов можно выделить:

- организацию выездного семинара МАПРЯЛ в Минске;
- мастер-классы, проведенные преподавателями-русистами из МГУ, РУДН, Института русского языка им. Пушкина, СПбГУ;
- выездные семинары-повышения квалификации, проведенные в 2013 и 2014 годах русистами из Москвы;
- организацию различных мероприятий совместно с Белорусским представительством Россотрудничества (форумы русистов стран СНГ и Балтии, ежегодные конференции, проводимые правительством Москвы в Доме Москвы и другие мероприятия).

Несколько слов о проблемных вопросах.

1. К сожалению, в некоторых вузах кафедры преобразованы в секции, иногда иностранцы разбросаны по нескольким кафедрам. Кроме того, у нас в стране предполагается создание единых центров языковой подготовки иностранцев, что может вызвать негативные последствия для существующих языковых кафедр.

2. Проблемой остается отсутствие целенаправленной научной работы на многих кафедрах. И здесь хотелось бы в первую очередь сказать о перспективах развития методики преподавания РКИ в нашей стране.

Современная теория обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, в последние годы становится все более объемной и многомерной. Как и любая другая наука, лингводи-

дактика находится в постоянном развитии. Сегодня она рассматривает новые проблемы и аспекты учебного процесса, проблемы овладения языком, исследует механизмы общения и речемыслительной деятельности, вырабатывает стратегии и тактики обучения. Современная теория обучения иностранным языкам постепенно расширяет научные горизонты, используя данные лингвистики, педагогики, общей и когнитивной психологии, социо- и психолингвистики.

Методика преподавания русского языка как иностранного, несмотря на свою предметную автономность и специфическую лингвистическую ориентированность, является частью общей методики преподавания иностранных языков. Как наука она исследует закономерности, цели, содержание, средства, методы и приемы обучения; разрабатывает оптимальные модели и схемы усвоения декларативных и процедурных знаний, формирования навыков и умений; устанавливает их соотношение с психофизиологическими механизмами, участвующими в речемыслительной и коммуникативно-познавательной деятельности на русском языке как иностранном; выявляет пути становления языковых, речевых и коммуникативных компетенций у иностранных учащихся; изучает механизмы и этапы формирования целостной языковой личности от низших уровней развития к высшим.

В самом общем виде методика обучения русскому языку как иностранному включает в себя решение трех взаимосвязанных задач: собственно методических, лингвистических и психологических.

Собственно методические задачи включают: разработку эффективных концептуальных схем и подходов к обучению иноязычной деятельности и принятию правильных решений применительно к конкретному учебному процессу, задачам и условиям обучения, а также отбор адекватного лексико-грамматического материала для каждого этапа обучения, выбор оптимальных форм его презентации, дозировки и последовательности введения.

Лингвистические задачи включают: разработку основополагающих подходов к языку как системе и ее функционированию в речи на основе данных социолингвистики, коммуникативной лингвистики, теории речевой деятельности и речевых актов, лингвистики текста, функциональной грамматики и др.;

построение разнообразных функционально-семантических моделей описания языка, использование их в процессе презентации и истолко-

вания языковых явлений с учетом значимости для конкретных актов коммуникации и реализации исходных коммуникативных интенций;

выход за пределы языковой системы и расширение рамок традиционно понимаемой грамматики за счет обращения к коммуникативному, когнитивному, речедетельностному и прагматическому аспектам высказываний, составляющим основу речевых актов.

Психологические и психолингвистические задачи обучения включают:

разработку теории усвоения языка, овладения речевой деятельностью на иностранном языке;

построение схем речепорождения и речевосприятия на иностранном языке, их интерпретация применительно к процессу обучения; определение стратегий и тактик пользования языком в процессе речевосприятия и речепорождения;

изучение когнитивных аспектов речемыслительной деятельности в процессе изучения иностранных языков;

построение целостной модели речевого развития личности и выявление этапов ее становления от низших уровней к высшим в процессе обучения иностранным языкам;

определение и описание перечня коммуникативных стратегий и затруднений в процессе реализации коммуникативных актов;

изучение динамических аспектов речи, путей формирования индивидуального лексикона и тезауруса, способов запоминания вербальной информации, ее актуализации в речи, а также механизмов активации вербально-семантических сетей в процессе речепорождения, речевосприятия и смыслоформулирования.

К сожалению, приходится констатировать, что в белорусской методике преподавания РКИ наметился крен в сторону изучения лишь лингвокультурологической, лингвострановедческой и социокультурной составляющей учебного процесса. Практически все из перечисленных задач остаются нереализованными. Это является основным недостатком белорусской методической школы.

Преподавание русского языка как иностранного, как и любой другой учебно-прикладной дисциплины, не может осуществляться без прочного теоретического фундамента, поскольку без теории, без знания психологии обучения процесс преподавания языка будет сводиться к трудноконтролируемому развитию педагогической интуиции,

а в худшем случае – к механическому «натаскиванию» учащихся на овладение языковым материалом. Знание основных концепций и базовых принципов обучения, психологии овладения языком, сознательный выбор средств и практических приемов преподавания, основанный на фундаментальной теории, освоение опыта лучших преподавателей, овладение методом критического анализа педагогической деятельности, а также критическая проверка результатов своей работы способствует существенному росту профессионального мастерства русистов, работающих в иностранной аудитории.

Кризис методики преподавания РКИ, который наметился в последние десятилетия, объясняется не только снижением интереса к самой дисциплине со стороны преподавательского корпуса, и прежде всего молодых преподавателей, но и уязвимостью основных постулатов, которые навязывались нам десятилетиями. Практически вся история развития методики преподавания РКИ – это история борьбы различных методов обучения. Все мы пытались найти оптимальный метод обучения и в этом мы видели основную задачу методики. Причин невозможности найти оптимальный метод обучения несколько, но главное, что сам по себе метод – это не панацея, а скорее утопия. Нельзя рассматривать методы обучения в отрыве от психологии усвоения языка и психологии самих учащихся. Все мы разные, разные и все наши студенты, а поэтому предлагать им работать по какому-либо одному методу обучения – это фикция.

Развитие методического аппарата нашей науки должно идти по всем направлениям, и прежде всего, по линии психологизации обучения. Помимо тех методов, которые используются в современной лингводидактике, необходимо также опираться и на психологические модели обучения. К ним можно отнести: свободную, диалогическую, личностно-ориентированную, обогащающую, развивающую, структурирующую, активизирующую, формирующую модели. Предложенный в данной работе подход, основанный на психологизации и индивидуализации обучения русскому языку студентов-инофонов, позволяет преподавателю для каждой группы учащихся выбрать из этого списка моделей обучения наиболее оптимальные и удачные.

Особое внимание молодым преподавателям, работающим или желающим работать на кафедрах РКИ, следует овладевать лингвистическими и психологическими основами обучения русскому языку инофонов, а именно:

1) построение разнообразных функционально-семантических моделей описания языка, использование их в процессе презентации и истолкования языковых явлений с учетом значимости для конкретных актов коммуникации и реализации исходных коммуникативных интенций;

2) теория усвоения языка, овладения речевой деятельностью на иностранном языке;

3) выявление стратегий овладения и пользования языком;

4) определение и описание перечня коммуникативных стратегий и затруднений в процессе реализации коммуникативных актов.

Данные проблемы весьма актуальны и перспективны, однако в нашей стране им уделяется недостаточное внимание.

Библиографический список

1. **Лебединский, С. И.** Модель образовательных стандартов по русскому языку как иностранному: уч.-метод. пособие / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар.— Минск: БГУ, 2003.— 120 с.

2. **Лебединский, С. И.** Русский язык как иностранный: учебник / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар.— Минск: БГУ, 2007.— 473 с.

3. **Лебединский, С. И.** Теория и методика обучения русскому языку как иностранному: психологолингвистические и лингвометодические аспекты: учебно-метод. пособие / С. И. Лебединский.— Минск: БГУ, 2005.— 400 с.

4. **Лебединский, С. И.** Восприятие устной научной речи: стратегии сегментации звучащей речи и идентификации терминов: монография — Минск: БГУ, 2008.— 535 с.

5. **Лебединский, С. И.** Судебно-психологическая, психолингвистическая и текстологическая экспертизы: цели, задачи и методика проведения.— Минск, 2009.— 233 с.

6. **Лебединский, С. И.** Стратегии смыслового восприятия и интерпретации устной иноязычной научной речи — Минск: Изд-во БГУ, 2014.— 296 с. (научная монография).

7. **Лебединский, С. И.** Русский язык для иностранцев: полный курс. Russian for Foreigners: Complete Course. A1/A2. Базовый уровень. Учебник /— Мн.: Научный мир, 2014.— 500 с.

8. **Лебединский, С. И.** Русский язык для иностранцев: полный курс. Russian for Foreigners: Complete Course. B1. Пороговый уровень. Учебник — Мн.: Научный мир, 2014.— 355 с.

9. **Лебединский С. И.** Русский язык для иностранцев: полный курс. Russian for Foreigners: Complete Course. B2. Уровень бакалавра и специалиста. Учебник.— Мн.: 2014.— 544 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-26

УДК 378.1

Размашкин Игорь Юрьевич, к. ф. н., доцент,
igor.razmashkin@yandex.ru

*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТА ИНТЕРВЬЮ

Аннотация. В статье представлена идея многоаспектного использования текстов разноформатных интервью в методике преподавания различных гуманитарных дисциплин, в том числе русского языка как иностранного на высоком уровне владения. Предлагается также по-новому взглянуть на организацию текста интервью с точки зрения процесса коммуникации.

Ключевые слова: текст интервью, архитектоника, динамическая композиция, содержательная информация, процесс чтения, двойная природа и двойная степень адресации, самопрезентация.

Razmashkin Igor Yrevich, candidate of philological
sciences, associate professor

Saint-Petersburg State University of Economics, St. Petersburg

THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING THE TEXTS OF THE INTERVIEW

Abstract. The idea presented in the publication is the usage of various aspects of interviews in the practice of teaching humanities, including teaching Russian as a foreign language to advanced-level students. A new point of view on the organization of the text of the interview in the process of communication is suggested.

Keywords: the text of the interview, architectonics, dynamic composition, substantial information, process of reading, the dual nature and the double degree of addressing, self-presentation.

Наличие огромного количества интервью в средствах массовых коммуникаций наводит на размышления о дефиците, как это ни странно, межличностного общения в современной социальной жизни, а не о его избытке. Для подтверждения этого тезиса достаточно просмотреть разноформатные печатные или электронные издания, а также программы телевизионных каналов или радиовещания. Мощный поток интервью

даёт колоссальный материал для исследований, в частности той части интервью, которые опубликованы в виде печатного текста.

Текст печатного интервью (ПИ) может стать объектом исследования не только специалистов в сфере средств массовой коммуникации, журналистики или связей с общественностью [5], но и лингвистов, занимающихся, например, композицией текста, синтаксисом речи, стилистикой, конфликтологией и психологией общения, риторикой, теорией и практикой речевой коммуникации. Необходимо также использовать тексты ПИ в качестве многообразного и практически неисчерпаемого методического материала для обучения будущих специалистов в самых различных областях гуманитарного знания.

Особое применение текстам ПИ можно найти в практике обучения русскому языку как иностранному на высоких уровнях владения. Наиболее плодотворно возможно использовать такие тексты интервью, которые представляют собой печатную версию телевизионного или радиоинтервью, так как в этом случае возникают дополнительные методические возможности для формирования у иностранных учащихся навыков аудирования и восприятия «живого» общения.

Следует обозначить различные аспекты рассмотрения текста интервью в процессе методического его использования. В этом отношении нужно различать подходы к тексту интервью стратегически обобщённые и тактически конкретные. В целом такую логику можно назвать дедуктивной.

Сначала необходимо уделить внимание общим характеристикам публикации: кто является интервьюируемым; кто берёт интервью, если обозначен автор публикации; в каком средстве массовой информации представлено интервью; какова дата публикации; общий (технический) объём публикации. (Заметим, что требование упоминать при использовании любого текста его автора и источник — этическая и юридическая необходимость, и внутреннюю потребность соблюдать эту необходимость также надо воспитывать в учениках.)

Следующий шаг в характеристике интервью касается его текста как физического объекта, обладающего не только объёмом, но и архитектурикой. Под архитектурикой предлагается понимать совокупность компонентов текста, взаимное расположение которых обусловлено логикой, содержанием, целями и объёмом публикации. Здесь наблюдаются варианты комбинации, часто подчиняемые техническим

требованиям издания. Среди общих компонентов ПИ выделяются реквизиты автора (в случае персонального авторства), заголовок, подзаголовок, наличие/отсутствие подразделения на части с собственными подзаголовками, вводный абзац, комментарии автора по поводу личности интервьюируемого или обстоятельств интервью, основной текст с репликами интервьюера и интервьюируемого, инфографические и/или визуальные компоненты, например фото, графики, диаграммы и др.

Затем начинается этап основного анализа текста. Этот анализ является собственно лингвистическим, и на этом этапе текст предстаёт как носитель содержательной информации, которая обязательно должна быть каким-либо образом «материализована». Содержательная информация текста может «материализоваться» по-разному: может прямо или косвенно выражаться совокупностью лингвистических и паралингвистических средств, может иметься в виду в результате отсылки к другим текстам и источникам или может подразумеваться в качестве намёка.

Говоря о различной содержательной информации, целесообразно вспомнить известную и весьма продуктивную теорию о типах текстовой информации, предложенную И. Р. Гальпериным [2]. Содержательно-фактуальная информация (СФИ), выводимая из сочетания значений конкретных языковых единиц, употреблённых в тексте, должна стать первейшим предметом внимания в процессе восприятия интервью, как и любого другого текста/речевого объекта. Содержательно-концептуальная информация (СКИ) может выражаться пишущим/говорящим эксплицитно, но может напрямую зависеть также от осмысления читателем/слушателем СФИ или выводиться в результате соотношения различных компонентов СФИ, то есть выражаться имплицитно. Содержательно-подтекстовая информация (СПИ) может быть представлена факультативно и только имплицитно и способна выводиться из контекстуальных соотношений высказываний. Кроме того, не менее важным становится знание затекстной информации (ЗИ), относящейся к содержательной информации читаемого текста и часто направленной на фоновые знания читателя. ЗИ может быть представлена, например, отсылками к другим текстам, цитатам, прецедентным текстам, то есть различными интертекстуальными связями.

Таким образом, анализ различных типов содержательной информации даёт конкретные методические результаты, позволяющие акту-

ализировать суть процесса чтения. Этот процесс одновременно связан с физической и интеллектуальной сторонами восприятия текста [3], созданного на каком-либо языке.

В интеллектуальном отношении необходимо учитывать несколько групп совершенно разнородных факторов чтения. С одной стороны – факторы, которые характеризуют навыки учащегося, связанные с общепсихологическими процессами интеллектуальной деятельности: 1) какова способность к концентрации внимания; 2) до какого уровня развита способность к запоминанию; 3) сформировано ли умение выделять основную и второстепенную части информации.

С другой стороны – факторы, относящиеся к характеристике навыков учащегося в восприятии графических символов и собственно языка (лексики и грамматики), на котором создан текст: 1) какая графическая система (алфавит) используется в данном тексте (например, кириллица и/или латиница); 2) каков уровень языковой компетенции в отношении как родного, так и неродного языка; 3) как осознаётся функционально-стилистическая, идиостилистическая и жанровая природа текста или высказывания.

В третьей группе – факторы, характеризующие этапы осмысления текстовой информации и её интерпретации: 1) как понимаются лексические значения отдельных слов; 2) происходит ли понимание сочетаемости значений лексических единиц; 3) формируется ли смысл каждого предложения как лексико-синтаксического комплекса; 4) возникает ли в сознании учащегося логическая связь между предложениями в диапазоне одного сверхфразового единства (СФЕ) и/или диалогического единства (ДЕ); 5) устанавливается ли смысловая связь между последовательными СФЕ и/или ДЕ читаемого текста; 6) каковы результаты соотношения в сознании читателя смыслов соположенных и/или удалённых друг от друга СФЕ и/или ДЕ воспринимаемого текста.

С синтаксической точки зрения текст интервью представляет собой динамическую композицию, в которой наиболее полно реализуется её диалогическая сущность [4]. В основном разделе текста интервью содержатся, как правило, вопросная и ответная части, называемые так условно. Различия между ними могут касаться как характеристик объёма реплик, так и синтаксических отношений между ними. Под синтаксическими следует иметь в виду не только и не столько собственно грам-

матические параметры высказываний, сколько их коммуникативную взаимообусловленность. Могут быть, например, такие соотношения между речевыми тактами «адресант – адресат», как «вопрос – ответ», «вопрос – вопрос», «вопрос – перебивание», «реплика-стимул – вопрос», «реплика-стимул – реакция», «реплика-стимул – её подхват», «реплика-стимул – перебивание» и др. Причём реплики адресанта и адресата группируются не всегда попарно, образуя диалогическое единство. Часто они формируют диалогически организованное сложное синтаксическое целое, состоящее из нескольких вопросно-ответных комплексов и/или ряда высказываний.

Кроме того, печатный формат интервью предоставляет возможность потенциальному адресату-читателю воспринимать текст, в зависимости от цели чтения, как бы вертикально, а не линейно, выбирая, например, только вопросную или только ответную части, которые иногда обладают относительной самостоятельностью внутри многоуровневого текстового единства. (Отметим в скобках ещё более очевидную возможность отдельного или комбинированного восприятия комментариев автора, инфографических и визуальных фрагментов.)

Печатное интервью представляет собой многоуровневую динамическую текстовую композицию, рассматривать которую возможно не только с точки зрения архитектоники, содержательно-информационной структуры, логической или синтаксической организации, но и в отношении речевой публичной коммуникации.

Относительно аспекта речевой публичной коммуникации следует отметить также различные ракурсы изучения текста интервью. Возможен подход с позиций психологии взаимодействия речевых субъектов и речевой конфликтологии, который становится всё более актуальным. Однако в связи с этим не менее важным представляется взгляд на текст ПИ с точки зрения общей теории речевой коммуникации: имеются в виду яркие особенности адресации текста интервью. Здесь отмечается следующее.

Во-первых, двойная природа адресации ответных реплик интервью: интервьюируемый, который исходно является адресатом интервьюера, выполняет функцию адресанта по отношению к интервьюирующему, меняясь с ним ролями в парном общении.

Во-вторых, двойная степень адресации ответных реплик интервью: истинным адресатом интервьюируемого становится не только

и не столько интервьюирующий, сколько неопределённо-количественный и неопределённый по составу или целеполагаемый массовый адресат.

И в-третьих, совокупный текст ПИ: с его заголовочным комплексом, вопросной и ответной частями, с возможными комментариями автора публикации, его введением и/или заключением, с инфографическими и/или визуальными компонентами – весь адресуется массовому реципиенту. В этом случае подчёркивается, что в роли адресанта по отношению к массовому адресату выступает уже не интервьюируемая личность, а персональный автор публикации и/или конкретное средство массовой информации.

Кроме названных обстоятельств, коммуникативная природа текста интервью обусловлена таким важным психологическим фактором, как возможность самопрезентации личности интервьюируемого [1]. Она может проявляться различно в зависимости от формата (типа) интервью (портретное, экспертное, рекламное, блиц и т. д.), от его целеполагания, от самой интервьюируемой личности, от её речевых тактик и др.

Межличностное контактное общение в формате ПИ, к тексту которого массовый адресат имеет возможность вернуться неоднократно, представляется *коммуникативным противовесом* разобщённости индивидов в современном социальном пространстве, демассификации при глобальном развитии технических средств коммуникации. В этой парадоксальной противопоставленности всеобщей обеспеченности техническими средствами связи – с одной стороны, и тотальной индивидуалистской разобщённости – с другой, состоит драма коммуникативного одиночества современного человека. Интервью, имея в качестве главного своего адресата массового читателя, демонстрирует ему формат традиционного способа взаимодействия коммуникантов. Тексты ПИ, видео- или аудиоинтервью предоставляют возможность не только получать информацию «из первых уст» через зрительный и/или слуховой каналы, но и воспринимать новую личность или уже знакомую личность по-новому.

Введение в методический оборот свежего материала – давно назревшая необходимость. Разрешить её поможет многоаспектное использование разноформатных интервью.

Библиографический список

1. **Болотнов А. В.** Самопрезентация языковой личности в публичном дискурсе: когнитивно-стилистический аспект // Вестник Томского гос. пед. университета. 2012. № 10 (125). Томск: Изд-во ТГПУ. С. 169—172.
2. **Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2006.— 144 с.
3. **Гойхман О. Я., Надеина Т. М.** Речевая коммуникация: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2007.— 272 с.
4. **Кантор Ю. З.** Диалогический текст интервью в коммуникативном аспекте: на материале современных российских газет. Автореферат на соискание уч. степени канд. филол. наук. СПб., 2001.— 24 с.
5. **Кривонос А. Д.** PR-текст в системе публичных коммуникаций. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.— 254 с.

doi:10.18720/SPVPU/2/id17-27

УДК 378.02:37.016

Смелкова Инга Юрьевна, к. п. н., доцент,
ingastudy@gmail.com

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург*

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается инновационный подход к обучению русскому языку как иностранному на примере занятий в моногруппе с англоговорящими студентами в определённой педагогической ситуации; обращается внимание на роль грамматики и языка-посредника на начальном этапе обучения, принципы обучения, требования к преподавателю и другие важные составляющие учебного процесса.

Ключевые слова: инновационный подход, обучение, англоговорящие студенты, грамматика, русский язык как иностранный, язык-посредник.

Smelkova Inga Yrevna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

INNOVATIVE APPROACH TO TRAINING OF ENGLISH-SPEAKING STUDENTS TO RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article considers the innovative approach to training to Russian language as a foreign on the example of classes in a monogroup with English-speaking students in a specific pedagogical situation; attention is drawn to the role of grammar and to the language-intermediary on the beginning level of study, the principles of teaching, the requirements for the teacher and other important components of the educational process.

Keywords: innovative approach, training, English-speaking students, grammar, Russian language as a foreign, language-intermediary.

Инновационные подходы к обучению являются характерной чертой современного этапа образовательной системы. Инновация (или нововведение) в педагогике – это не только идеи, подходы, технологии, которые еще не выдвигались, но и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно (по крайней мере, эффективнее, чем раньше) решать задачи воспитания и образования» [3, с.17].

Педагогическая инновация при обучении англоговорящих студентов русскому языку понимается нами как деятельность преподавателя, включающая создание, освоение и внедрение в учебный процесс нового метода, технологии, программы, новых учебных материалов (лингвоориентированных учебных пособий, текстов, диалогов, системы упражнений и т. д.), а также новых приёмов организации педагогического общения, которые направлены не только на повышение эффективности обучения, но и знакомство с национальными особенностями нашей страны, особенностями русского языка, речевого этикета в определённых ситуациях общения и разъяснения на примерах специфики языка в сравнении с английским. Наше понимание педагогической инновации опирается на определение Загвязинского В. И.

Применение инновационного подхода к обучению требует от преподавателя постоянного анализа теоретической научной литературы с целью обновления и совершенствования собственных знаний в таких базовых науках как лингвистика, педагогика, психология и дальнейшее их применение в практической деятельности; анализа результатов практического применения инновационных подходов отечественных

и зарубежных преподавателей русского языка; обновление и применение новых методов для активизации и поддержания мотивации у студентов на занятиях; совершенствование частной (собственной) методики преподавания на уроках русского языка с учётом индивидуальных особенностей, возможностей и уровня подготовки как отдельного студента, так и группы в целом.

Инновационный подход к обучению всегда рассматривается применительно к определённой педагогической ситуации, в которой каждый преподаватель ищет новое для себя, для своей работы с целью улучшения качества обучения.

Педагогическая ситуация или учебный процесс – это, прежде всего, взаимодействие непосредственных участников – преподавателя и студента или преподавателя и группы студентов, которые обучаются в моногруппе. Мы рассматриваем инновационный подход к обучению применительно к определённой педагогической ситуации, где главным объектом внимания преподавателя являются иностранные студенты-американцы, которые с помощью неродного языка расширяют свою картину мира, формируют общее представление о стране, попадая в различные ситуации, сталкиваются с необходимостью решать свои коммуникативные задачи. Это не студенты-филологи, русский язык не является их дальнейшей специальностью, у них полностью отсутствуют базовые знания, поэтому, исходя из этих данных, цель обучения – это не просто обучение языку или речи, это обучение общению на языке, знакомство с культурой страны на занятиях по русскому языку, создание определённых речевых ситуаций, с которыми могут столкнуться учащиеся, пребывая в России. Помогая и обучая своих студентов, преподаватель как носитель языка и культуры, может разрушить существовавшие ранее стереотипы студентов, изменить впечатление о стране, создать положительные образы людей, что является крайне важным воспитательным моментом.

Учитывая короткий срок пребывания (3,5 месяца) и количество часов, отведенных на русский язык (168 часов), уровень подготовки студентов – начальный, а также исходя из их целей – получить общее представление о стране и русском языке, мы формулируем следующие задачи: 1) дать учащимся определённые языковые знания и набор теоретических сведений о языке, обеспечивающий базу для развития речевой деятельности; 2) помочь приобрести навыки по соотношению языковых средств с задачами и условиями общения (ситуацией);

3) помочь сформировать умения организовать речевое общение с учётом социальных норм поведения на примерах ситуаций из жизни с комментариями и объяснениями на родном языке; 4) помочь овладеть национально обусловленной спецификой языковых средств; 5) развить лингвистическое мышление.

При обучении иностранных студентов мы придерживаемся следующих принципов: 1) принцип системности; 2) принцип сознательности; 3) принцип наглядности; 4) принцип научности; 4) принцип активности; 5) принцип креативности; 6) принцип воспитывающего и развивающего обучения; 7) принцип учёта индивидуальных особенностей учащихся; 8) принцип учёта родного языка [6, с. 16]

Системный подход к обучению в нашем понимании основывается на выводах гештальтпсихолога Кристиана фон Эренфельса («О качестве формы», 1980), который утверждал, что «первичной задачей в процессе обучения является обучение пониманию», которое связано с тем, что, взаимодействуя с определённой информацией, человек должен представить целостность, структуру или модель, а уже потом соотнести составляющие элементы этой структуры в своём сознании [10]. Это очень важно особенно при обучении аспекту «Грамматика».

Критический анализ литературы по методике преподавания русского языка как иностранного, традиционно используемый в практике обучения иностранных студентов показывает, что принцип «от частного к общему» не отвечает ведущему закону умственного развития [10] и требует создание научно обоснованных инновационных технологий, методов и средств обучения русскому языку.

Мы исходим также из того, что знание отдельных элементов языка (слов, словосочетаний, предложений) или даже его системы, не означает владение языком, последнее возможно лишь в том случае, если усвоенные знания начинают использоваться в конкретной ситуации, т. е. при общении [11].

Развитие лингвистического мышления – понимание предложений на определённом уровне – предполагает лексические, логико-грамматические, структурные, семантические связи.

Важную роль в изучении языка также играет осознание учащимися своей познавательной деятельности, максимальной творческой активности и самостоятельности. [6].

Функция преподавателя в процессе обучения – не в передаче готового для запоминания учебного материала, а в создании условий

для усвоения метазнаний и метапроцедур, которые позволили бы обучающемуся самостоятельно осуществлять переработку информации с целью извлечения и усвоения необходимого для него фундаментального и специального знания, доступного для использования, что соответствует требованиям компетентностного подхода [9].

Грамматика – как основа русского языка – это система, которая функционирует по определенным правилам, это должны понимать учащиеся с самого начала. Изучение этой науки включает в себя словообразование, синтаксис (правила построения словосочетаний и предложений) и морфологию (правила преобразования слов). Часто изучая отдельные грамматические темы, учащиеся не могут найти место этой темы в системе, не могут применить свои знания в речи. Результат – неэффективное выполнение или заучивание на непродолжительное время, знания разрозненные или отрывочные, поэтому разработка и внедрение в систему обучения иностранных студентов такой модели обучения грамматике русского языка, которая обеспечивает целостное представление о закономерностях и связях грамматического материала, способствует эффективности обучения и развитию способностей обучающихся к самостоятельному познанию в ходе учебного процесса.

Грамматика русского языка является его основой, без которой человек не может говорить правильно, его трудно понимать. Отсутствие знаний по грамматике проявляется в речи, которую мы называем «ломаный русский», поэтому на начальном этапе большое внимание уделяется именно этому аспекту.

Решение задач в кратчайшие сроки обучить студентов основам грамматики русского языка требует современных подходов к обучению. Обучение и усвоение студентами грамматики включает в себя обязательный курс теоретических знаний, подкрепленных практическими упражнениями. Теоретические знания – это первый этап в усвоении, поэтому главная задача обучения – оказание поддержки процессу понимания [9, с. 75].

В помощь студентам и для облегчения работы преподавателям с англоговорящими студентам элементарного, базового, а также продвинутого уровней было разработано и издано в 2016 году учебное пособие «Три шага к успеху. Русская грамматика для англоговорящих (элементарный и базовый уровни)». В основу написания учебного пособия был положен основополагающий принцип обучения «от общего к частному», сформулированный Гегелем и Спенсером [9, с.75]. Все

грамматические темы разделены на осмысленные элементы в соответствии с учебной программой, а сами элементы увязаны с общей концепцией обучения.

При создании пособия по грамматике были учтены такие факторы, как роль языка-посредника (английского), роль грамматики как аспекта для изучения русского языка, национально-ориентированные методики, учёт национальных особенностей иностранных студентов (примеры из жизни), уровень подготовки (набор лексики), программы для начального уровня по грамматике в соответствии с государственным стандартом и т. д.

Говоря о роли языка-посредника, мы придерживаемся мнения В. Н. Вагнер о том, что при обучении иностранных студентов в моногруппе важным является применение лингвоориентированной методики, опирающейся на сопоставительный анализ русского и родного языков учащихся, и считаем, что «использование частных методик преподавания русского языка может быть успешным, если преподавание ведется в одноязычной группе на основе национально-ориентированного учебника, и преподаватель владеет языком учащихся» [1, с. 33]; также мнения Л. В. Щербы о том, что «родной язык изгнать из голов учащихся невозможно. А потому, где это целесообразно, можно использовать язык-посредник или родной язык учащихся. Когда наши учащиеся взрослые люди, отсутствие языка-посредника на уроке может замедлять и затруднять учебный процесс. Перевод и сопоставление с родным языком – быстрый и эффективный способ семантизации лексики» [11, с.62].

Успешность обучения иностранных учащихся грамматике русского языка зависит не только от того, ЧТО усваивается, но и от того, КАК усваивается: индивидуально или коллективно, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных форм и методов [2].

Умелое сочетание в учебном процессе видов собственно языковой работы, включая примеры из родной для обучающихся культуры, сравнение русской и национальной культур, проявление интереса к культуре обучаемых со стороны преподавателя обеспечивает эффективность учебного процесса [5, с.3–5].

В результате применения инновационного подхода к обучению русскому языку у всех англоговорящих учащихся было сформировано умение понимать разные стороны предложений. Анализ структурных

моделей предложений, построенных учащимися, позволил объективно диагностировать объем усвоенных теоретических знаний, состав и качество сформированных умений [6; 8; 11]. Учащиеся прекрасно переводили с русского языка на английский новый текст, отвечали на вопросы, строили собственные высказывания. У учащихся появилось «чувство языка, которое было сформировано в результате специально организованного обучения» [11, с. 37].

Библиографический список

1. **Вагнер В. Н.** Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. – М.: ВЛАДОС, 2001—384с.

2. **Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991.

3. **Загвязинский В. И., Атаханов Р.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

4. **Загвязинский В. И., Строкова Т. А.** Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень, Изд. ТГУ, 2011.-176с.

5. **Мамонтов А. С.** Лингвокультурные основы обучения языку как средству межкультурной коммуникации. Учебное пособие, М, 2010.

6. Практикум по методике преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для студентов-магистрантов филологического факультета 1-го года обучения Вып. 3 // Под редакцией А. Н. Щукина, Е. Н. Канаевой – М., 2012. – 92 с.

7. **Смелкова И. Ю.** Учебное пособие «Три шага к успеху. Русская грамматика для англоговорящих» как основа инновационного подхода к обучению русскому языку // Актуальные проблемы гуманитарных наук и образования в современном коммуникативном пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции / Под. Ред. Н.Н. Сперанской. – СПб.: СПбГЛТУ, 2016. – 160 с., с.125—130.

8. **Хавронина С. А., Балыхина Т. М.** Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие //Приоритетный национальный проект «Образование», РУДН, Москва, 2008. – 198 с.

9. **Харзеева С. Э.** Теории обучения: историческое развитие, современные подходы и перспективы // Монография. Курск, 2011. – 215 с.

10. **Чуприкова Н. И.** Умственное развитие: принцип дифференциации // СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

11. **Щерба Л. В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. //Изд..2-е. Под редакцией проф. Рахманова И. В., 1974. – 112 с.

Федотова Вера Сергеевна, к. п. н., доцент,
v.fedotova@lengu.ru

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РУССКОМУ ПИСЬМУ

Аннотация. В статье обоснована роль исследовательских заданий в аспекте обучения иностранных студентов академическому русскому письму. Академическое письмо рассматривается как компонент исследовательской компетентности и неотъемлемая черта современного профессионального образования. Приводятся примеры заданий исследовательского характера, направленные на формирование навыков академического письма на русском языке.

Ключевые слова: академическое русское письмо, иностранный студент, русский язык, исследовательские задания, научный текст.

Fedotova Vera Sergeevna, candidate of pedagogical
sciences, associate professor

Leningrad State University named after A. S. Pushkin, St. Petersburg

THE USE OF RESEARCH TASKS IN TEACHING FOREIGN STUDENTS RUSSIAN ACADEMIC LETTER

Abstract. in the article the author substantiates the role of research tasks in the aspect of training foreign students Russian academic writing. Academic writing is considered as a component of research competence and an essential part of modern professional education. The author gives examples of tasks of exploratory nature, aimed at the development of academic writing skills in Russian.

Keywords: academic Russian letter, a foreign student, Russian language, research tasks, scientific text

Долгое время академическое письмо являлось объектом изучения исключительно студентов-филологов, а также научных сотрудников, молодых ученых и диссертантов, которые планировали опубликовать результаты своих исследований в виде научной статьи, реферата,

диссертации. Сегодня понятие «академическое письмо» получило широкое распространение. Академическое письмо рассматривается как элемент исследовательской компетентности. Все более часто стали говорить о формировании академической грамотности личности для обеспечения научной и профессиональной коммуникации, в том числе и международной, о необходимости внедрения в учебную практику отдельной дисциплины «Академическое письмо». Свидетельством усиления внимания общественности к академическому письму также является активное появление новых средств его обучению. Так, например, в последнее время появился блог «Академическое письмо» о том, как написать и опубликовать научную статью (<https://writing-skills-development.blogspot.ru>), а на портале «Открытое образование» представлен курс, разработанный Санкт-Петербургским государственным университетом «Академическое русское письмо». (<https://openedu.ru>). Сравнительно новое явление в России – открытие центров академического письма при ведущих университетах, миссией которых стало «приобщение магистрантов, аспирантов, молодых научных работников и профессорско-преподавательского состава университета к научному иноязычному дискурсу и формирование у них компетенций для повышения качества научных текстов, предназначенных для публикации в международных журналах, индексируемых аналитическими базами данных, в том числе Web of Science и Scopus» [1, с. 135].

Стремительно увеличивается число научных публикаций, современных учебников и учебных пособий [3], [5], посвященных методике обучения академическому письму. Однако при всем многообразии информационных ресурсов и возможностей современных образовательных технологий у носителей русского языка до сих пор возникают затруднения в освоении академического русского письма. Это обусловлено тем, что «академическое письмо представляет собой сложный и многоплановый комплекс умений, который сегодня во всем мире признается главнейшим по отношению ко всем другим умениям, которые необходимы для успешного обучения в вузе. Этот комплекс умений включает в себя не только лингвистические (языковые, синтаксические и стилистические), но прежде всего металингвистические компетенции, такие как логика, анализ, критическое мышление, объективность и уважение к иным идеям и чужим текстам. Именно этих умений зачастую не хватает студентам и молодым специалистам» [3,

с. 6]. По нашему мнению, здесь должен быть сделан акцент на методической стороне обучения академическому письму. Иностранцы испытывают значительные трудности при овладении навыками академического письма. Искусство письма как умение, способность излагать мысли, передавать информацию «требует многолетней систематической подготовки, разнообразных форм творческой деятельности. А академическое письмо – тем более [4, с. 48]. Таким образом, проблема подготовки иностранного студента к академическому русскому письму в условиях поликультурной образовательной среды вуза требует особого внимания.

По нашему мнению, наиболее целесообразным средством обучения иностранных студентов академическому русскому письму является использование в учебном процессе исследовательских заданий, которые позволят обучающимся погрузиться в профессиональную среду и целенаправленно овладеть не только профильным тезаурусом направления подготовки, но и навыками создания письменного научного текста на русском языке.

В основу отбора содержания исследовательских заданий положены идеи контекстного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. В частности, при составлении исследовательских заданий в соответствии с дидактическим принципом доступности отбираются аутентичные тексты, которые являются источниками профессиональной информации; содержат важные для рассматриваемой сферы понятия; служат образцами языкового материала, речевых образцов и клише. Обучение академическому письму через чтение аутентичных текстов создает предпосылки для использования читаемого текста в качестве модели для создания в последующем иностранными студентами собственных научных текстов.

Приведем примеры возможных исследовательских заданий различного уровня, ориентированных на подготовку иностранного студента к академическому русскому письму, предопределяя их общим заданием – прочитать указанный преподавателем фрагмент текст монографии Н. В. Бордовской «Диалектика педагогического исследования» [2] и выполнить комплекс заданий.

Задание 1. Выделите ключевые слова, раскрывающие основную мысль текста, выпишите глаголы, отражающие процедуру работы с информацией, а также отметьте типичные обороты, обеспечивающие

логическую связь предложений в тексте. При необходимости обратитесь к толковому словарю.

Примеры глаголов: адресуется, акцентируется, анализируется, аргументируется, демонстрируется, классифицируется, обсуждается, отмечается, рассматривается, характеризуется.

Примеры типичных оборотов: следует отметить..., по мысли автора..., с нашей точки зрения..., приведем пример...

Задание 2. Выделите основное содержание прочитанного текста и составьте его краткий конспект в виде ментальной карты (визуализировать ключевые идеи текста и показать связи между ними), в виде линейного конспекта (последовательное изложить содержание текста), в виде списка позиций (продемонстрировать различные точки зрения).

При составлении конспекта используйте ответы на стандартные вопросы: В чем заключается главная идея автора? Как автор эту идею доказывает, какие свидетельства привлекает? Согласны ли Вы с этой точкой зрения? Соотносятся ли мысли автора с Вашими аргументами? Каковы ключевые моменты основных частей текста? На какой вопрос стремится ответить автор? Как выразить содержание текста в нескольких фразах?

Задание 3. Обоснуйте актуальность темы прочитанного фрагмента текста с использованием предложенных лексико-грамматических моделей.

Примеры лексико-грамматических моделей обоснования актуальности: «в последнее время»/ «в наши дни особую актуальность приобретает изучение проблем ...», «многие исследователи обращаются к теме ...», «на современном этапе проблема ... находится в центре внимания исследователей», «актуальность исследования обусловлена ...», «актуальность работы определяется ...», «... и это определяет актуальность нашей работы», «... поэтому обращение к данной теме является особенно важным», «тем не менее до сих пор не выявлено (не описано, не систематизировано, не установлено...)», «однако...», «несмотря на это...».

Задание 4. Изложите свои размышления относительно прочитанного текста. Для определения логики повествования используйте вводные слова и словосочетания, союзы и предлоги.

Примеры вводных слов и словосочетаний: таким образом, также, наконец, с одной стороны, как правило, следовательно, подводя итог, итак, во-первых, во-вторых, и т. п.

Примеры союзов: однако, тем не менее, тогда как, в то время как.

Примеры предлогов: несмотря на, благодаря, вследствие.

Выполнение подобных заданий позволяет сформировать у иностранного студента способности к свободному осуществлению профессиональной письменной и устной коммуникации на русском языке с преподавателем и однокурсниками, использованию различных методов изложения материала (индуктивный, дедуктивный, метод аналогии, контраста, ступенчатый, концентрический), активному участию в дискуссии на семинарских занятиях, созданию на русском языке текстов различных научных жанров (эссе, рецензия, аннотация, реферат, научный обзор литературы, научная статья и пр.), составлению на основе различных стандартов библиографических списков, грамотному научному цитированию и соблюдению норм научной этики.

Обучение написанию научных текстов должно быть обязательным компонентом вузовского образования, что позволит наиболее эффективно организовать учебную и научно-исследовательскую деятельность иностранных студентов в вузах Российской Федерации.

Библиографический список

1. **Базанова Е. М.** Лаборатория научной коммуникации: российский опыт // Высшее образование в России, 2015. № 8—9. С. 135—143
2. **Бордовская Н. В.** Диалектика педагогического исследования: монография / Н. В. Бордовская. М.: КНОРУС, 2016. — 512 с.
3. **Короткина И. Б.** Академическое письмо: процесс, продукт и практика. М.: Юрайт, 2015. 295 с.
4. **Роботова А. С.** Надо ли учить академической работе и академическому письму? // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 47—55.
5. **Ярская-Смирнова Е.** Создание академического текста. М.: ООО «Вариант»: ЦСПГИ, 2013. — 156 с.

Секция 3

ВОПРОСЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

doi:10.18720/SPVPU/2/id17-29

УДК 378.172

Воскобойник Александр Евгеньевич¹, студент,
flaker455667@gmail.com

Колесников Юрий Юрьевич², к. п. н., доцент,
kolesnikovuriy@herzen.spb.ru

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург^{1,2}*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация. Рассматривается система внеучебной деятельности в вузе и ее компоненты. Раскрыто содержание принципов системности по отношению к внеучебной деятельности.

Ключевые слова: системный подход, адаптация студентов

Voskoboinik Alexander Evgenievich, Student
Kolesnikov Yurii Yurevich, candidate of pedagogical
sciences, associate professor

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

SYSTEM APPROACH AS A METHOD OF EFFECTIVE ORGANIZATION OF STUDENTS ACTIVITY IN THE UNIVERSITY

Abstract. A system of extracurricular activities in the university and its components is considered. The content of the principles of systemic character with respect to extracurricular activities is disclosed.

Keywords: system approach, student adaptation

В организации сложных процессов и систем необходимо применение особых подходов, обеспечивающих их эффективное функционирова-

ние. Одним из таких подходов является так называемый системный подход. Для более глубокого понимания процессов, о которых будет идти речь далее, дадим определение системы и системного подхода.

Система – совокупность взаимосвязанных элементов, каждый из которых выполняет свою специфическую функцию. Элементы образуют структуру системы, поддерживают ее целостность [3].

Системный подход – направление методологии научного познания и социальных практик, основанное на рассмотрении определенного объекта как системы. Данный подход позволяет проанализировать механизмы функционирования системы, провести диагностику системы на предмет наличия сбоев, ошибок, неэффективных процессов (для искусственно созданных систем).

Если переформулировать вышесказанное, то можно утверждать, что системный подход позволяет разложить объект изучения на составные части, изучить каждую из них, проанализировать характер и механизмы их взаимодействия [1]. Данный подход применяется, прежде всего, в исследовательской деятельности и строится по следующим принципам:

- Принцип цели. Исследование любого объекта начинается с выявления конечной цели его функционирования.
- Принцип иерархичности строения. Подразумевает наличие множества элементов, расположенных по форме соподчинения. Это означает, что элементы низшего уровня подчиняются элементам высшего уровня. Также он утверждает, что каждый элемент системы имеет собственную структуру, что может сделать его объектом системного подхода.
- Принцип целостности. Рассмотрение системы как единого целого и в качестве подсистемы по отношению к вышестоящим уровням.
- Принцип структуризации. Анализ элементов системы и их взаимосвязей в контексте конкретной специфической структуры. Это означает, что функционирование системы зависит не только от свойств ее элементов, но и от структуры, в которую они выстраиваются.
- Принцип системности. Утверждает, что рассматриваемый объект обладает всеми признаками системы.

Естественно, нами перечислены не все принципы системного подхода, однако в контексте данной работы мы ограничимся основными [2].

Статья посвящена внеучебной деятельности вуза и тому, каким образом можно применить системный подход к ее организации. В рамках

системного подхода представим внеучебную деятельность в качестве системы. Итак, цели ее функционирования следующие:

1. Адаптация студентов к обучению в вузе, изучение социально-психологического климата;
2. Повышение лояльности студентов к учебному заведению;
3. Просвещение – лекции и семинары на различную тематику, дискуссии и т. д.

Система внеучебной деятельности направлена на студентов, т. е. они являются ее объектом. Соответственно, субъектами данной системы являются сотрудники, занимающиеся ее развитием – преподаватели, инженеры, лаборанты, деканат, отдел по внеучебной работе и сами студенты (как правило, старших курсов). Все они функционируют, достигая промежуточных целей низшего уровня, способствующих достижению целей высшего уровня. Рассмотрим внеучебную деятельность на примере конференции «Последние достижения теоретической физики». Мы имеем в виду, что на конференции выступят с докладами известные ученые, занимающиеся исследованиями в данной области. Генеральная цель – просветительская. Второстепенные цели – повышение лояльности, вовлечение студентов в исследовательский процесс.

Участвующие субъекты и их функции:

1. Отдел внеучебной деятельности (инициативная группа) – дает установку на проведение мероприятия, назначает место проведения (институт, факультет), ответственных.

2. Деканат факультета – проводит кооперацию с преподавателями, ведет переговоры с возможными докладчиками на конференции, оформляет необходимые документы, собирает активную группу студентов, осуществляет за ней контроль. Стоит отметить, что активная группа может быть уже сформирована изначально.

3. Активная группа студентов (актив) – осуществляют вспомогательную деятельность, занимаются подготовкой помещения, оборудования для проведения конференции и т. д.

4. Преподаватели факультета – выступают на конференции в качестве докладчиков, договариваются с возможными докладчиками, коллегами из смежных вузов.

Таким образом, конференция является составным элементом внеучебной деятельности вуза, однако является системой мероприятий сама по себе. Каждый элемент данного процесса выполняет свою функцию.

Совокупность функций приводит к достижению генеральных целей мероприятия, описанных выше. Четкая иерархичность элементов и разграничение их функций делают процесс организации внеучебной деятельности упорядоченным и контролируемым, а также менее ресурсозатратным (с позиции подсчёта потерь рабочего времени). Если какой-либо элемент функционирует со сбоями или ошибками, это достаточно легко диагностировать и исправить ситуацию в кратчайшие сроки.

Библиографический список

1. **Алавердов А. Р.** Управление человеческими ресурсами организации: Учебник –2-е, перер.– М.: Синергия, 2012.– 656 с.
2. **Мексон М. Х.** Основы менеджмента / М. Х. Мексон, М. Альберт, Ф. Хедоури.– М.: Вильямс, 2016.– 672 с.
3. **Садовский В. Н.** Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития.– М.: Наука, 1980.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-30
УДК: 376.68:373.57:811.161.1

Гирфанова Эльмира Маратовна, к. п. н., доцент,
kafedra.russkogo@szgmu.ru

*Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И. И. Мечникова, Санкт-Петербург*

ПРОБЛЕМА СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы уровня сформированности у слушателей подготовительного курса русского языка как иностранного различных учебных стратегий: метакогнитивных, когнитивных и социально-аффективных; анализируются результаты опроса группы студентов об используемых ими различных стратегиях при изучении русского языка как иностранного; отмечаются наиболее часто и редко используемые стратегии. В статье также делается вывод о необходимости дальнейшего формирования учебных стратегий обучаемых на занятиях по русскому языку как иностранному в целях повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: учебные стратегии, когнитивные стратегии, метакогнитивные стратегии, формирование учебных стратегий учащихся, подготовительный курс РКИ, эффективность обучения РКИ

Girfanova Elmira Maratovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, St. Petersburg

THE PROBLEM OF FORMATION OF LEARNING STRATEGIES FOR THE STUDENTS OF THE PREPARATORY COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers the problems of the level of completeness of different learning strategies: metacognitive, cognitive and socio-affective of students of the preparatory course of Russian as a foreign language; analyzes the results of a survey of a group of students about strategies they used in the study of Russian as a foreign language; observed most frequently and rarely used strategies. The article also concludes the need for further development of educational strategies for learners at the lessons of Russian as foreign language in order to improve the efficiency of learning.

Keywords: learning strategies, cognitive strategy, metacognitive strategy, formation of learning strategies of students, the preparatory course of RFL, the effectiveness of training RFL

Как известно, немаловажную роль в эффективности и успешности обучения, в том числе и русскому языку как иностранному, играет использование учащимися разнообразных учебных стратегий. В современной теории познавательной деятельности и в теории овладения иностранным языком существуют различные трактовки самого понятия *стратегия*. Большинство исследователей использует определение этого понятия, данное Дж. Брунером еще в 70-х годах XX века: «Стратегия – это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [1, с. 136].

Хотя разнообразие трактовок этого понятия порождает различные классификации стратегий, хотя большинство исследователей отмечает сложности выявления используемых обучающимися стратегий и сложности их классификации, на сегодняшний день уже, видимо, можно говорить о признанных большинством исследователей, в определенном смысле «устоявшихся» подходах к этой проблеме.

Так, вполне можно уже считать традиционной классификацию, которую предложили в своем исследовании J.M.O'Malley и A. U. Chamot [2]. Подробно рассмотрев различные стратегии научения, они выделили три основных типа стратегий: метакогнитивные, когнитивные и социально-аффективные стратегии. При этом метакогнитивные стратегии связаны с осознанием процесса учения, его планированием, самооценкой результатов; когнитивные — с отдельными задачами обучения, с оперированием учебными материалами и их трансформацией; а социально-аффективные стратегии предусматривают общение и взаимодействие с другими людьми для достижения целей обучения, обращение за помощью, а также преодоление обучаемым собственных негативных установок и мыслей, связанных с выполнением задач обучения. Следует отметить, что эти же авторы указывали и на сложности процесса исследования стратегий, а именно на сложность получения данных об использовании обучающимися определенных стратегий, на проблему оценки объективности этих данных и сложности их интерпретации. Подобные проблемы отмечали и другие исследователи (например, S. M. Gass и L. Selinker, R. Ellis — [3; 4]).

Однако при всей относительной неоднозначности таких исследований нам представляется важным в связи с вышеизложенными проблемами мнение А. А. Залевской, указывающей на необходимость подобных исследований и отмечающей, что «признание неопределенности дефиниции понятия стратегии, трудности разграничения разных видов стратегий и недостаток используемых процедур обнаружения стратегий не снимают принципиальной значимости исследования этой проблемы» [5, с. 327].

Кроме того, для практических целей эффективного обучения русскому языку как иностранному нам представляется значимым мнение ряда исследователей о зависимости эффективности и успешности обучения от уровня сформированности у обучающихся учебных стратегий, иначе говоря, от того, умеют ли учиться те, кто изучает тот или иной предмет, в частности иностранный язык и русский язык как иностранный. Говоря об этом, некоторые авторы отмечают особую важность наличия метакогнитивных навыков для эффективной учебы (на это указывали, например, M. Williams и R. L. Burden [6]).

Таким образом, нам представляется важным выявление уровня сформированности учебных стратегий у наших обучающихся с целью

учета этого уровня в учебном процессе и, возможно, работы по дальнейшему формированию метакогнитивных, когнитивных и социально-аффективных навыков учащихся.

Нами была предпринята попытка выяснить, какие стратегии используют при изучении русского языка как иностранного слушатели подготовительного курса, готовящиеся к поступлению в российские вузы. В исследовании приняли участие 15 слушателей подготовительного курса русского языка из Ирана, Египта, Болгарии, Туниса, Туркменистана, Уганды, Алжира, Израиля. К моменту проведения анкетирования все они изучали русский язык в течение 5 месяцев.

Обучаемым была предложена анкета из 43 пунктов, каждый из которых называл различные действия, которые они могут совершать при изучении русского языка. Перед перечнем этих действий была сформулирована просьба: «Вы изучаете русский язык. Пожалуйста, укажите, как часто вы совершаете эти действия: **часто**, **редко** (иногда) или **никогда**».

Формат статьи не позволяет нам привести здесь анкету полностью, однако отметим, что из описанных в анкете 43 различных действий 14 имели отношение к использованию метакогнитивных стратегий (например: *Я думаю о том, что мне нужно делать, чтобы изучить русский язык хорошо. Я планирую свое время так, чтобы каждый день заниматься русским языком. Когда читаю вслух, я контролирую свое произношение, стараюсь произносить слова правильно.*); 17 были связаны с использованием когнитивных стратегий (например: *Я мысленно отвечаю на вопросы преподавателя, когда он спрашивает не меня, а других студентов. Когда я учу новые слова, я повторяю их вслух. Дома я смотрю, что я записал в тетради во время урока русского языка.*); 12 относились к использованию социально-аффективных стратегий (например: *Когда я не понимаю другого человека, я прошу его повторить или говорить медленнее. Я стараюсь не бояться говорить по-русски. Я прошу людей, которые хорошо говорят по-русски, говорить мне о моих ошибках и исправлять их.*).

После обработки заполненных обучающимися анкет были получены следующие результаты: оказалось, что при изучении русского языка часто используют различные метакогнитивные стратегии в среднем 72% опрошенных, часто используют различные когнитивные стратегии в среднем 53% и часто используют различные социально-аффективные стратегии в среднем 59% обучаемых (при этом имеется существенная

разница в частоте использования конкретных стратегий той или иной группы).

Эти результаты позволяют говорить о том, что далеко не у всех слушателей подготовительного курса уровень сформированности учебных стратегий является высоким. Все участники анкетирования имели среднее образование, что, казалось бы, позволяло предположить, что они умеют учиться, однако оказалось, что это не совсем так в среднем более чем для 40% опрошенных.

Если рассматривать результаты опроса более подробно, следует отметить, что среди метакогнитивных стратегий наиболее часто используется следующая: *«Я слушаю, как другие люди говорят по-русски (в транспорте, в магазине...)»* – 100% опрошенных указали, что они делают это часто. Другими наиболее частотными действиями оказались: *«Я стараюсь как можно больше читать по-русски»* и *«Я думаю о том, что мне нужно делать, чтобы изучить русский язык хорошо»*, 92% участников опроса делают это часто. Наименее «популярными» стратегиями оказались: *«Когда читаю вслух, я контролирую свое произношение, стараюсь произносить слова правильно»* и *«Я смотрю по телевизору русские передачи и фильмы и стараюсь их понять»*; только 46% учащихся делают это часто, а 8% не делают этого никогда.

Среди когнитивных стратегий наиболее распространенными оказались две: *«Я мысленно отвечаю на вопросы учителя, когда он спрашивает не меня, а других студентов»* и *«Я стараюсь найти ассоциации между новыми словами и словами, которые я уже знаю»*. 77% опрошенных отметили, что делают это часто. 69% учащихся часто, они *записывают новые слова и проверяют, как они их запомнили; стараются использовать новые слова в речи, чтобы их запомнить; запоминают значение нового слова или выражения, когда представляют, в какой ситуации оно может быть использовано; могут понять по мимике и жестам, о чем им говорит на русском языке другой человек, даже если они не понимают слова*. Только 30% обучающихся часто, *когда они ищут новое слово в словаре, читают все примеры, которые иллюстрируют использование этого слова*. Только 23% часто, *когда не знают нового русского слова, стараются догадаться о его значении*. Только 15% часто *стараются не переводить дословно (каждое слово), но передать смысл фразы*. 15% опрошенных отметили, что они *никогда не произносят слово вслух, когда ищут его в словаре; никогда не стараются догадаться о значении нового русского слова, если*

они его не знают. Менее 50% участников опроса отметили как частые следующие действия: «Когда я ищу слово в словаре, я произношу его вслух» (38%); «Я могу понять значение нового слова по контексту» (39%); «Я говорю сам с собой на русском языке» (46%); «Когда я не могу вспомнить русское слово, которое мне нужно, я употребляю синоним (слово, близкое по значению)» (46%).

Самой распространенной социально-аффективной стратегией оказалось действие «Когда я не понимаю другого человека, я прошу его повторить или говорить медленнее», его отметили как частое 85 % участников опроса. 84 % опрошенных часто стараются говорить по-русски, даже если знают, что говорят с ошибками. 69 % часто, когда не понимают, что говорит преподаватель, просят его повторить или объяснить (при этом 8% не делает этого никогда!); если не знают, как правильно сказать по-русски то, что они хотят сказать, просят помощи у друга, который знает русский язык хорошо, или у русского человека; если не уверены, что правильно сказали по-русски, спрашивают об этом у человека, с которым разговаривают; стараются говорить так, как говорят русские люди; просят людей, которые хорошо говорят по-русски, говорить им об их ошибках и исправлять их. Только 30 % опрошенных часто стараются больше разговаривать с русскими людьми, задавать им вопросы, чтобы лучше знать и понимать русский язык (а 8% не делают этого никогда!). Только 31 % обучаемых часто обсуждают с другими людьми свои проблемы в обучении русскому языку (а 15 % не делают этого никогда!), и только 38% часто разговаривают по-русски с другими студентами. Только 46 % учащихся часто стараются не бояться говорить по-русски и замечают, когда они нервничают или волнуются в то время, когда изучают русский язык или говорят по-русски.

Таким образом, хотя небольшое количество участников опроса и не позволяет делать какие-либо статистически обоснованные выводы, мы полагаем, что полученные результаты дают возможность выдвинуть требующую дальнейшего исследования гипотезу о том, что наличие у изучающих русский язык как иностранный среднего образования не является гарантией сформированности у них различных типов познавательных стратегий, что задачей преподавателя является, кроме прочего, «учить учиться», то есть проводить с целью увеличения эффективности обучения работу по формированию и развитию метакогнитивных, когнитивных и социально-аффективных стратегий обучающихся.

Библиографический список

1. **Брунер Дж.** Психология познания: за пределами непосредственной информации: Пер. с англ. М., 1977
2. **O'Malley J.M. & Chamot A. U.** Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990
3. **Gass S. M. & Selinker L.** Second language acquisition: An introductory course. Hillsdale, NJ etc.: Lawrence Erlbaum, 1994
4. **Ellis R.** Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1986
5. **Залевская А. А.** Введение в психолингвистику.— М.: Российск.гос.ун-т, 1999.
6. **Williams M. & Burden R. L.** Psychology for language teachers: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-31

УДК 378.065

Дружинин Андрей Евгеньевич¹, к.пс. н., доц.,
druandr@mail.ru

Лобыцына Мария Владимировна²,
maria.lobytsyna1@det.nsw.edu.au

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург¹*

Министерство образования штата Новый Южный Уэльс, Австралия, Сидней²

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье проанализированы сложности обучения в межкультурной среде, адаптации в ней иностранных студентов и предложены методические рекомендации, направленные на совершенствование методов преподавания и воспитания, с учётом развития академической мобильности и требований к качеству образования.

Ключевые слова: коммуникация, методы обучения, межкультурная компетентность, диалог, диалогический, педагогическое образование

Druzhinin Andrei Evgenevich, candidate of psychological sciences, associate professor

Lobytsyna Maria Vladimirovna, PhD

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg
The Ministry of education of New South Wales, Australia, Sydney*

IMPROVING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article analyzes the difficulties of teaching in the intercultural environment, the adaptation of foreign students in it, and suggests methodological recommendations aimed at improving the methods of teaching and upbringing, taking into account the development of academic mobility and the requirements for the quality of education.

Keywords: communication, teaching methods, intercultural competence, dialogue, dialogical, pedagogical education

Введение

Задачи развития межкультурной коммуникации в сфере образования обсуждаются на международном уровне в течение нескольких десятилетий, и потребность в её совершенствовании в многообразном мире процесса обучения является сейчас более важной, чем когда-либо. Необходимо свежий взгляд на связь между межкультурной компетентностью и существующей практикой процессов обучения в образовательных организациях. Решающее значение этого определяется развитием академической мобильности, социальными переменами, которые диверсифицируют населения стран и увеличивают неоднородность аудитории студентов.

Постановка проблемы

Речевая коммуникация, как составляющая межкультурной компетентности, необходимый инструмент саморазвития не только в рамках академической мобильности. Многие компании, которые расширяют свои возможности на мировом рынке при одновременном повышении удовлетворенности своих сотрудников и, соответственно, их производительности, глобально ориентированы и предпочитают выбрать английский язык в качестве своего корпоративного, но это уже становится архаичным консерватизмом.

Так, руководители некоторых мировых компаний уже пользуются тем, что лингвистическое разнообразие (не только для внешней, но и внутренней коммуникации) может быть активом для включения сотрудников по всему миру в эмоциональные связи, что содействует новым знаниям и возможностям в бизнесе. Каковы последствия этого для европейской образовательной языковой политики? По крайней мере, в некоторых случаях, компании, функционирующие на основе одноязычных стандартов, сталкиваются с дискриминацией на мировом рынке.

Если мы признаем, что системы образования состоят в подготовке молодых людей к трудовой деятельности, одна из основных проблем заключается в предоставлении им условий приобретения целенаправленного и методически оснащенного межкультурного опыта. Таким образом, главной задачей межкультурной коммуникации в образовательной среде является не только изучение студентами конкретного языка и обучение на нем, но и создание возможности понимать друг друга, так, чтобы ими достигалось полноценное межличностное общение, а не только взаимодействие.

В соответствии с изменениями в образовании в целом, и в путей более глубокого вхождения студента в процесс обучения, практика преподавания претерпела ряд радикальных изменений за последние двадцать лет, что, прежде всего, касается, в данном случае преподавания иностранного языка и обучения к на иностранном языке. С акцентом на коммуникативный подход, методика переходит на основу исследований глубинной природы общения между носителями. При этом, фокусировка только на коммуникативные навыки вызывает критику, поскольку не в достаточной степени отвечает задачам стимулирования на понимание культуры, удовлетворения личностных потребностей, учащихся и общественным ожиданиям от современного образования. Социокультурное понимание использования языка, разработанное в тандеме с лингвистической компетенцией, анализ речевой коммуникации проводится в её социальном контексте и сложившейся взаимозависимости языка, культуры и общества, а также как социального феномена общения. В социокультурной теории обучения и развития, язык отражает национальные особенности, но и создается ими в повседневной деятельности (Halliday, 2002).

Обзор литературы

Опираясь на новое понимание природы межкультурной коммуникативной компетентности Kramersch (1993 год) выделяет понятие

«языка учащихся», занимающего место между их родными языками и культурами.

Иноязычное образование в новых учебных программах должно иметь чёткую направленность на укрепление у студентов желания и умения действовать в культурных, международных и лингвистически различных средах и контекстах Byram, Gribkova, & Starkey, (2002).

Межкультурная компетенция постоянно развивается, например, через путешествия и международные связи ((Nieto, 2000). Этот опыт не всегда переходит в её понимание и может не совпадать с информированием в педагогической практике. Признание субъективного опыта межкультурного взаимодействия и опора на него возможны, учитывая и то, что вера в личный опыт сильна. Не случайно Андреотти предложили модель межкультурного общения, которая учитывает не только личный коммуникативный опыт и студента, и педагога, но и различные комбинации в зависимости от временного и психологического уровня; от того, насколько серьезно, долго и глубоко человек был вовлечен в языковую культуру данной страны. Андреотти, et. al. предлагает три главных типа таких коммуникаций: от более «временных» таких как «турист» и «посетитель/ визитер» до более сложного типа «сочувствующий». Данная модель особенно важна так как она предлагает глобальную перспективу мира в постоянном движении и развитии (Andreotti, Biesta and Ahenakew (2015).

Однако, но с точки зрения педагогической практики существует значительный разрыв между индивидуальным опытом учащихся и методиками преподавания, которые могут трансформировать его в общий обучающий ресурс. Другими словами, задача состоит в том, как сделать вопросы? межкультурной компетентности личностно более значимыми в классе, образовательной среде, не полагаясь на опыт, приобретенный учащимися за пределами учебной аудитории (Молони и Харбон, 2013). Межкультурная компетенция, как термин становится все более многозначным при рассмотрении ее сопутствующих условий, таких как осведомленность, чувствительность и т. д. Иначе говоря, она не является «твёрдым основанием», а скорее состоит из противоречий, неустойчивости и неоднородности, определяемых нестабильностью дискурсов культуры, которые могут быть как устойчивы к изменениям, так и изменяться непредвиденным образом. (Dervin 2016).

Австралийские педагоги хорошо знакомы с работой Liddicoat и Scarino (2005) и их значительным вкладом в развитие преподавания в условиях межкультурной коммуникации. Среди широких и разнообразных определений межкультурной компетенции, основанных на знаниях, навыках и отношениях, особо выделяется потребность в открытости, уважении, любопытстве и толерантности к неопределенности (Дирдорф 2006,). Ранняя линейная модель межкультурной коммуникации (Bennett, 1993), которая пытается измерить успех индивида в «достижении» уровней компетенции, в настоящее время подвергается критике, поскольку в них присутствует игнорирование важнейших ролей собеседников и контекста, в котором их взаимодействия происходят.

В качестве примера, приведем случай переноса проблематики курса «Деловые коммуникации» студентами, на свои потребности и задачи общения (результаты опросов студентов трёх потоков Политехнического университета):

- уметь поддерживать и развивать разговор;
- сказать в нужный момент нужные слова;
- умение принимать мнение другого человека;
- умение налаживать контакт с людьми;
- умение общаться и налаживать с ними отношения;
- умение передавать свои мысли так, чтобы они были правильно поняты и восприняты собеседником;
- быть открытым, слушать собеседника и уметь слышать его.

М. М. Бахтин, учёный, имеющий мировое признание, особо, указывал на неразрывную связь языка и мыслительных процессов человека, подчёркивал, что богатство и сложность жизни не могут развиваться на субстрате, состоящем из форм обезличенного, абстрактного, книжного языка. Значит дальнейшая судьба творческого потенциала студента, в значительной степени зависит от языка, который он берет с собой из образовательной среды (Бахтин, 2004). Это подтверждается и многочисленными разнообразными исследованиями в области психологии и психолингвистики. Несколько ссылок? Общение и построение различных социальных связей, таким образом, часто становятся для преподавателей неким вызовом на то, чтобы взять на себя ответственность за межкультурный запрос.

Методология

Цель исследования (работы, статьи) состояла в рассмотрении особенностей межкультурной коммуникации, с учётом практики межличност-

ного общения в конкретной стране, чтобы исследовать найти сходства и различия в проблематике обучения. Сопоставление особенностей позволяет выделить то, что даст возможность вести перспективный профессиональный диалог с таким потенциалом, который обогатит и взаимопонимании партнеров-практиков, и предложит новую перспективу в этой области.

Сформулированы принципы работы в этой области, и четыре из них мы использовали в нашей работе. В общем виде они следующие:

1. Учет индивидуальных приоритетов участников процесса обучения, важность расположения индивидуальных перспектив.

2. Динамичность и нестабильность явлений, таких как понимание и межкультурные компетенции.

3. Дискурс как индикатор сиюминутного положения, содержащего следы как более ранних, так и новых ценностей.

4. Значение диалога для развития критического понимания рассматриваемых противоречий и сложностей.

5. Использование 2 уровней участников (Россия и Австралия) в данном исследовании было сознательным выбором, позволившим создать многогранную картину/перспективу в одном контексте. Использование 3 уровней участников в данном исследовании было альтернативным решением, предназначенным для обеспечения многослойной и разнообразной картины понимания и практики в одном контексте.

6. Данные были собраны в 2016 году, как часть исследования. Задачей было проанализировать каким образом межкультурная коммуникация представлена в данном контексте, а также, какие типы межкультурной компетенции поддерживаются и развиваются. В исследовании собраны данные на основании результатов опросов студентов трёх потоков Политехнического университета и студентов факультета образования Университета Макуори.

7. Данные были проанализированы с использованием тематического анализа (Ryan & Bernard, 2000; Ezzy, 2002) для определения тем и подтем в рамках данных, что позволило их сгруппировать и выделить определены дифференцированные категории. Проведённый тематический анализ данных (Ezzy, 2002), кодирование значимых предложений, абзацев текстов, касающихся рассказов опрошенных о собственном опыте, был направлен на выявление культуральных

дискурсов проявившихся в этих текстах, которых были сгруппированы по пяти основным категориям.

Исследование

С одной стороны, обучение должно быть таким, чтобы общение с аудиторией содержало некоторое число элементов, отличающих его от других видов взаимодействия, и учащийся ощущал бы если не исключительность, то, по крайней мере, индивидуальность подхода к нему. С другой стороны, процесс должен осуществляться осознанно, чтобы участники могли принимать самостоятельные решения действовать и как именно выполнять то или иное задание. Иначе говоря, осознанное отношение, которое формируется с обеих сторон, приводит к целенаправленным изменениям, определяющим качество учебного взаимодействия. Известны универсальные способы повышения эффективности обучения, которые строятся на таких механизмах как: вовлеченность, творческое соучастие, узнаваемость и принятие учебного материала на основе соотнесения его с жизненной практикой, актуализация и быстрое непосредственное применение знаний и навыков.

Некая парадоксальность состоит в том, что деловые коммуникации включаются в дискурс, но в процессе их освоения обе стороны, студенты и преподаватели, серьезно испытывают на себе его сложности, что в значительной мере затрудняет их совместную деятельность. Проще говоря, дискурс можно определить, как направленную «подгонку» речевых, языковых и мыслительных особенностей участников коммуникации для взаимного понимания и достижения целей их речевого сотрудничества. Соответственно, адекватная актуальным условиям программа, построенная на современных методах обучения, как продукт и как процесс, скорее всего, будет отвечать следующим требованиям:

- целостности – полноте и стройности построения, когда все составляющие взаимосвязаны таким образом, что у студентов ясные ожидания, а у преподавателя четкие представления о технологии и мотивации;
- уникальности – своеобразию, индивидуальной неповторимости на основе выделенных преимуществ, адресных для конкретной группы, а не для безликой анонимной массы, но при этом стабильности и узнаваемости;
- гибкости – пластичности, быстрой реакции на изменение объективных внешних условий, чуткости к динамическим требованиям и ожиданиям.

Хотя коммуникативные умения, как и барьеры в коммуникациях, в известной степени узнаваемы и носят уже межнациональный характер, кратко остановимся на некоторых сложностях адаптации к русской речевой культуре, без понимания и принятия которых, что далеко от «усвоения», равноценное, а тем более полноценное устное общение иностранцев с «носителями» крайне затруднительно. Здесь следует исходить из работ Герта Хофстеде (Geert Hofstede) – одного из ведущих мировых учёных в области межкультурных исследований, чьим наиболее значительным достижением является разработка теории измерений культур, основанная на шести параметрах. Отечественные авторы (Бизнес с русскими или без?, 2011) взяли за основу его классификацию и дополнили её четырьмя сформулированными ими измерениями, это:

- высокий контекст / низкий контекст;
- монологичность / диалогичность;
- креативность / процессивность;
- абвивалентность / цельность;

Первые два из них являются явно «коммуникативными», и только их уже достаточно, чтобы обрисовать всю сложность адаптации иностранца к нашей речевой культуре. К «высокому контексту» (контекстности), на наш взгляд, следует добавить:

- образность устной речи («Что ты имеешь в виду» – выражение, непосредственно её иллюстрирующее);
- редуцирование контента (например, «превращение» пословиц в поговорки);
- «поиск смысла» в переданном тексте;
- метафоричность речи, неоднозначность сообщений.

Иначе говоря, всё то, что делает «коммуникацию» для русского человека, носителя языка «общением».

В Австралии существует недостаточное признание культур и контекстов, в рамках которых воспитатели и преподаватели выполняют свою работу (Гор & Моррисон, 2001), текущие учебные планы и новые учебники, пособия для преподавания при увеличении их числа часто не способствуют «межкультурному подходу» к изучению языка и освоению иностранной речи (Scarino & Liddicoat 2009,). Можно сказать, что это относится и к российскому образованию.

В отличие от Австралии, дискурсы и состоявшегося финского педагога, и начинающего учителя выражают особой необходимостью

с точки зрения их ответственности за формирование межкультурной компетенции. Хотя она и относится к языковому образованию, но имеет принадлежность к более широкому спектру учебных программ. Это учитывается, в предположениях, касающихся предполагаемые изменения в разнообразии финского общества, что может создавать напряженность в нём. В Австралии же рост разнообразия общества проблематичен. Без сравнения процессов диверсификации общества в России с указанными странами, можно сделать предположение о том, что внимания к межкультурной компетенции на сегодняшний день здесь недостаточно.

Мы отметили, что педагогическое образование и практика обучения имеют решающее значение особенно в условиях резких социальных перемен, которые диверсифицируют состав учащихся и увеличивают его неоднородность. Это дополняется вызовом к выполнению социальных обязательств, необходимых для борьбы с расизмом, стереотипными представлениями, которые во многих национальных контекстах. Если пока и существуют проблемы, с которыми преподаватели сталкиваются в одиночку, в Австралии, например, это то, как поддерживать интерес ученика к языкам, а в Финляндии – противоречие между установленными нормами образования (например, общая ответственность за межкультурные компетенции) и осознание того, что общество меняется и найти правильный ответ сложно. Сравнивая разные условия и перспективы, делая поправки на национальный контекст, в том числе российский, мы сможем лучше понять, поэтому на что может быть направлено развитие педагогических подходов. Это является сложной «стратегической» задачей, но не устраняет преподавателя от ответственности за разработку соответствующих педагогических практик.

Во многих случаях, учащиеся не в состоянии легко понять требования в результате отсутствия академического владения языком преподавания. Учащиеся в конечном итоге производят несвязанные ответы на задания, а учителям приходится переключаться, на то, чтобы убедиться, что студенты понимают, что от них требуется (их «спасительные» обращения к различным мобильным устройствам, гаджетам проблему не снимают). Ясно, что при этом рассыпается или деформируется и взаимодействие между самими учащимися особенно при неоднородном составе учебной группы. Данная сложность должна рассматриваться,

как конкретная «тактическая» задача, требующая совершенствования технологии обучения. В нашем представлении, эффективная обучающая интерактивная сессия – разработанная и успешно реализованная акция (а ещё лучше, если она становится эмоционально насыщенным событием), состоящая из таких шагов как предварительная подготовка, преподнесение, проведение и последующее сопровождение полученных, в соответствии с ее целями/задачами изменений в межкультурной коммуникации. Здесь осознанно используется термин «шаги», поскольку они идентичны для программы, как большого проекта в целом, и для ее разделов/модулей, и для конкретного аудиторного занятия. Отметим, что между ними – некие транзитные этапы (внеаудиторная активность, вне непосредственного контроля преподавателя), которые наименее управляемы, но оказывают серьезное влияние на реализацию «тактической» задачи.

Итак, решение её требует следующих шагов:

1. Определение несоответствий между реальными и требуемыми компетенциями.
2. Определение нового уровня компетенций и задач обучения для данной группы.
3. Введение поправки на реальные условия и возможности, анализ и введение ограничений.
4. Определение достигаемого результата и путей, способов дальнейшего развития.

Можно представить развернутую схему методических действий, на которой виды шагов и этапы работы, а цифрами отмечены те ключевые точки, задачи, где согласованность позиций и взглядов участников учебного процесса особенно важна.

Ключевая задача № 1: выявление «пробела», несоответствия того, что есть, тому, что должно быть (сейчас или в будущем), определение потребностей в развитии.

Задача № 2 – сопоставление целей и задач обучения с реально сложившейся ситуацией учебного взаимодействия, например, выбрать «внутренних» коучей из числа студентов. Увязать с задачей № 6, а именно, переносом результатов на дальнейшую практику профессиональной подготовки.

Задача № 3 – «оперативное» согласование методов и задач для конкретной группы в текущей ситуации прохождения ею учебных дисциплин.

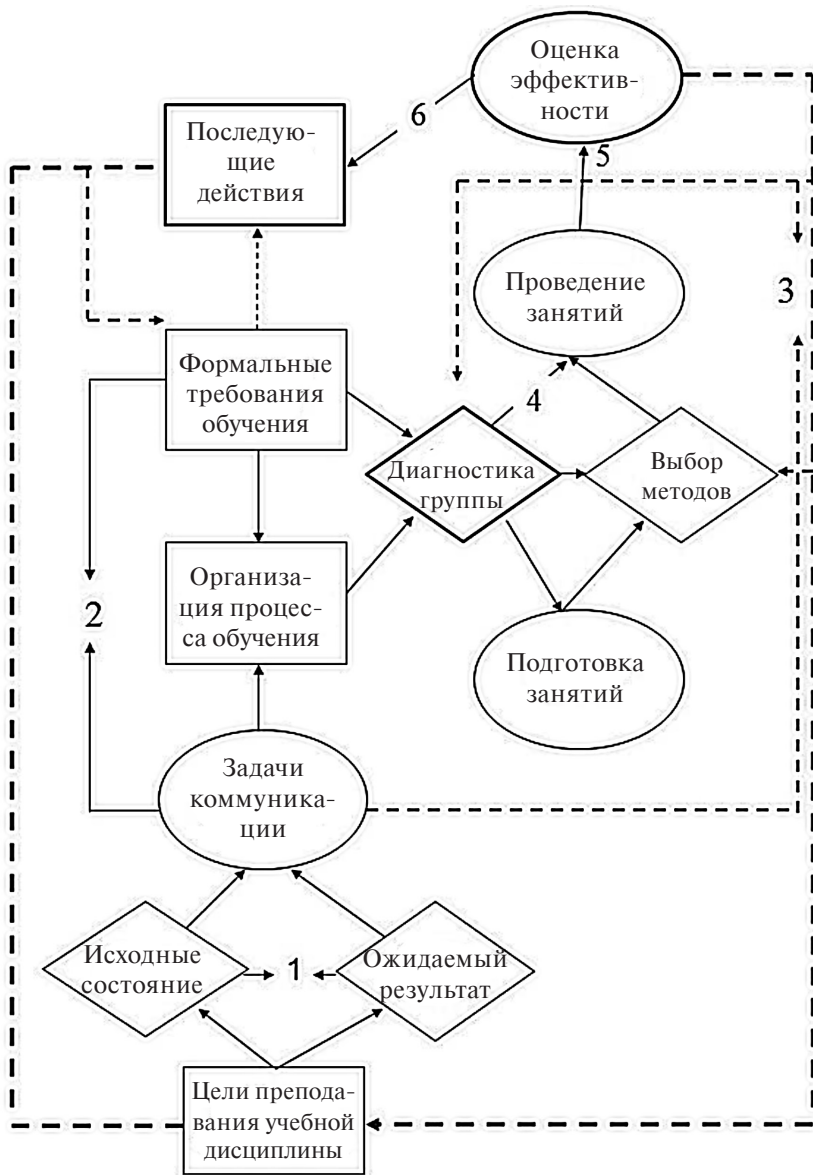


Рис. 1. Блок-схема организации и проведения учебных мероприятий

Задача № 4 – подбор методов и действий под конкретную группу.

Задача № 5 – экспресс-оценка результатов «по горячим следам», обратная связь (дебрифинг).

Предлагаемая схема апробирована в течение более десятка лет практики проведения тренингов, носит, на наш взгляд, универсальный характер, соответствует цели данной работы и применима в формате академического преподавания.

Ключевые результаты

В работе рассмотрены некоторые аспекты взаимодействия учащихся и преподавателей в условиях обучения на иностранных языках и овладения иностранным языком в условиях межкультурной коммуникации. Представлены основные проблемы и сложности в данной области, с учётом контекста образовательной среды. Сформулированы предложения, направленные на совершенствование взаимодействия в учебном процессе. Их реализация повысит качество профессиональной подготовки и снизит сложности адаптации студентов в иноязычном окружении.

Выводы

Существует необходимость дальнейших исследований в условиях глобализации и диверсификации структуры для поддержки любой языковой образовательной среды. Помимо теоретических вопросов, рассмотренных в данной работе и содержащихся в ней рекомендаций методического характера, следует отметить для дальнейших исследований необходимость направленной, дополнительной подготовки преподавателей, развитие активности самих студентов по преодолению коммуникативных барьеров и их мотивирование на осознанное овладение навыками общения в условиях, требующих высокую степень межкультурной компетентности. Отмеченное становится всё более актуальным, в том числе и для социально активных граждан России, как её полноправных представителей в мировом сообществе.

Библиографический список

1. **Arnetha F. Ball**, Sarah Warshauer Freedman (2004). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge University Press.
2. **Vanessa de Oliveira Andreotti**, Gert Biesta & Cash Ahenakew (2015) *Between the nation and the globe: education for global mindedness in Finland*. *Globalisation, Societies and Education*. 13,(2), 246—259:

3. **Bennett, M. J.** (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21—71). Yarmouth: Intercultural Press.
4. **Byram, M.** (2011). Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1(1), 10—20.
5. **Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H.** (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
6. **Deardorff, D. K.** (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241—266.
7. **Dervin, F.** (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave MacMillan. Basingstoke: United Kingdom.
8. **Dewey, J.** (1938/2007). *Experience and education*. Simon and Schuster. Touchstone: New York
9. **Gore, J., & Morrison, K.** (2001). The perpetuation of a (semi-) profession: Challenges in the governance of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 567—582.
10. **Harbon, L., & Moloney, R.** (2013). *Language Teachers' Narratives of Practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
11. **Halliday, M.A.K.** 2002. On Grammar, Vol. 1 in *The Collected Works of M.A.K. Halliday*. London: Continuum
12. **Kramsch, C.** (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
13. **Kramsch, C.** (2006). Preview article: The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 97—110.
14. **Liddicoat, A. J., & Scarino, A.** (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.
15. **Matusov, E** (2009) *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, N.Y: Nova Science Publishers.
16. **Nieto, S.** (2000). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
17. **Scarino, A., & Liddicoat, A.** (2009). *Teaching and learning languages: A guide*. Melbourne: Curriculum Corporation.
18. Бизнес с русскими или без? / Н. Бутомо, А. Сущевская.— СПб.: БХВ-Петербург, 2011.— 528 с.

Литвинова Дарья Николаевна, старший преподаватель,
litvinovaD@yandex.ru.

ФГОУ ВПО «БГТУ им. В. Г. Шухова», Белгород

СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы социальной адаптации иностранных учащихся подготовительного факультета к условиям жизни в России. А также факторы, влияющие на уровень их социальной адаптации, такие как бытовые проблемы, разные культурные особенности страны пребывания и родной страны, новый язык общения и новая образовательная система.

Ключевые слова: социальная адаптация, иностранные студенты, социальная интеграция, проблема адаптации, русский язык как иностранный.

Litvinova Daria Nikolaevna, senior lector

Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov, Belgorod

STIMULATING THE EDUCATIONAL PROCESS OF FOREIGN STUDENTS IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION

Abstract. The article deals with the main problems of social adaptation of foreign students who came to the preparatory faculty to the conditions of life in Russia. And also the factors that influence the level of their social adaptation, such as everyday problems, different cultural features of the host country and home country, a new language of communication and a new educational system.

Keywords: Social adaptation, foreign students, social integration, the problem of adaptation, Russian as a foreign language

Образование считается одной из важнейшей отраслей экспорта в современном мире. В настоящее время Россия входит в десятку стран, имеющих наибольшее количество иностранных студентов. Несмотря на это имеется ряд проблем, связанных с пребыванием иностранных

граждан в России. Такие как нормативно-правовая база, слабое развитие социальных и культурно-бытовых условий, низкое качество личной безопасности и их тревоги по поводу качества образования, получаемого в стране пребывания и признании диплома в своей стране. Несмотря на это все большее количество иностранных студентов стремится получить образование в России.

Вновь приехавшему иностранному студенту очень тяжело пройти весь процесс социокультурной адаптации без знания культуры страны, в которую он приехал. В связи с этим начинаются проблемы с учебным процессом. Любой вид деятельности человека имеет лучшие результаты, если имеются мотивы и желание действовать, преодолевая все преграды и обстоятельства. Это же касается и учебного процесса. Учебная деятельность будет более успешна, если у студента сформировано положительное отношение к учебе, если он чувствует потребность в получении новых знаний.

По приезде в Россию у иностранного гражданина возникает ряд проблем, которые мешают его адаптации:

- к другому климату (большинство иностранных студентов приезжают из стран с тропическим и субтропическим климатом),
- к бытовым проблемам (большинство иностранных студентов до приезда в Россию жили с родителями),
- к новой образовательной системе (во время их обучения на подготовительных факультетах формируются группы по 6—10 человек, в то время как в их странах по 25—30),
- к новому языку общения (практически все иностранные студенты, приезжая в Россию, не знают русского языка, что усложняет процесс социальной адаптации),
- интернациональному характеру групп (в БГТУ им. В. Г. Шухова приезжают студенты из различных стран),
- к обычаям и культуре России (зависит от степени сходства и различия культуры страны пребывания и родной страны).

Культура народа и язык тесно связаны, и именно это является одним из важнейших факторов использования лингвострановедческого аспекта в преподавании русского языка как иностранного.

Социокультурная адаптация – процесс приспособления, освоения, как правило, активным, личностью или группой новых для нее социокультурных условий. В современной социологии социальная

адаптация в большинстве случаев понимается как такой социальный процесс, в котором и адаптант (личность, социальная группа), и социальная среда являются адаптивно-адаптирующими системами, то есть активно взаимодействуют, оказывают активное воздействие друг на друга в процессе социальной адаптации [1].

Очень важным фактором в процессе социальной адаптации и социальной интеграции иностранных граждан является взаимодействие принимающего университета и студента. ВУЗ должен вовлекать студентов в образовательную и культурно-воспитательную деятельность. Низкий уровень знания русского менталитета и норм этикета могут привести к конфликтным ситуациям между русскими и иностранными студентами.

Процесс адаптации иностранных слушателей к новой среде должен происходить также во время внеаудиторных мероприятий. Они формируют не только развитие речевых, языковых и коммуникативных навыков, но положительно влияют на социокультурную адаптацию иностранного студента, приобщают его к традициям, культуре и истории России.

Одним из видов внеаудиторной работы является экскурсия. Традиционно все начинается с экскурсии по городу, что помогает иностранным студентам ориентироваться в городе и познакомиться с главными достопримечательностями Белгорода. Важно, на наш взгляд, познакомить студентов с такими историческими местами Белгорода, как:

– Третье Ратное поле России (п. Прохоровка, Белгородская область). Иностранные студенты знакомятся с историей Белгорода и России в целом и смотрят места сражения, которые перевернули ход второй мировой войны.

– Этнографическая деревня Кострома (Прохоровский район, Белгородская область). Там собраны деревянные дома конца XIX – начала XX века. Иностранные студенты могут познакомиться с бытом, культурой и традициями крестьян. Это место имеет несколько подворий, которые имеют свою тематическую направленность.

Непосредственно перед самой экскурсией должно проходить подготовительное занятие. Преподаватель вводит новые слова и новую терминологию, что помогает студентам расширить кругозор и лучше понимать экскурсовода. Преподаватель должен заинтересовать студента, чтобы ему захотелось найти дополнительную информацию о России

и таким образом узнать лучше культуру страны пребывания. Преподаватель должен стараться перейти от авторитарного стиля общения к диалогу, использовать разного рода лингвострановедческие материалы при обучении русскому языку. Это благотворно влияет как на мотивацию при обучении иностранных учащихся (побуждает к самостоятельному поиску информации), так и на процесс социокультурной адаптации (понимать культурные особенности и обычаи страны пребывания).

Большая часть иностранных граждан, приехавших на обучение в БГТУ им. В. Г. Шухова, проживают в общежитии. Их беспокоят такие проблемы как отсутствие хороших условий для приготовления пищи, отсутствие возможности для приема душа в удобное для них время, необходимость жить с незнакомым для них человеком, невозможность принимать гостей в удобное для них время. Эти простые бытовые проблемы мешают студенту сконцентрироваться на обучении. Иностранным студентам приходится самостоятельно стирать, готовить, убирать, ходить по магазинам. Трудности в организации быта в основном возникают у тех студентов, которые до приезда в Россию жили с родителями. Сложности возникают в уборке секции и приготовлении пищи. Большие проблемы также возникают при формировании бюджета. Расходы студентов больше, чем количество средств, выделяемых родителями.

В БГТУ им. В. Г. Шухова для улучшения социокультурной адаптации проводятся круглые столы, дискуссии, а также ролевые игры и театральные постановки. Для успешности адаптации и усиления интереса к изучению русского языка создан дискуссионный клуб, в котором иностранные студенты подготовительного факультета вступают в дискуссии на разные интересующие их темы с русскими студентами. Это способствует развитию толерантности среди русских студентов и вызывает интерес к познанию нового материала среди иностранных студентов.

Адаптация иностранных студентов представляет собой сложный и многогранный процесс становления личности в новой среде, в т. ч. и образовательной. От успешности адаптации в полной мере зависит формирование необходимых компетенций, выполнение определенных требований, связанных с новой образовательной системой. [4, 123]

Таким образом, вопрос социокультурной адаптации и основные проблемы, связанные с ней в университете России, требуют глубокого

анализа. Поиск решения проблем при организации обучения и досуга иностранных граждан поможет дальнейшему развитию отношений между государствами и увеличит количество студентов, желающих обучаться в вузах Российской Федерации.

Библиографический список

1. **Аркатова О. Г.** Специфика социокультурной адаптации. – Диагностика и прогнозирование социальных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конф. в 2=х ч. (Белгород, 27–28 окт. 2016г) / Бегор. гос. технол. ун-т; отв. ред. Н. С. Данакин, В. Ш. Гузаиров, И. В. Шавырина. – Белгород: изд-во: БГТУ, 2016. – Ч. 1 – С. 60–66

2. **Лондаджим Т.** Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Н. Новгород, 2012.

3. **Батина Н. А.** Выявление проблем адаптации иностранных студентов путем анкетирования. – Материалы всероссийского семинара «Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты» (Томск, 21–23 октября 2008г) – Томск: изд-во: ТПУ, 2008. – Том 1, – 200 с.

4. **Лютова О. В. Свойкина Л. Ф.** Мероприятия по адаптации иностранных студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран в высших учебных заведениях. – Психологи и педагогика: методика и проблемы практического применения – Новосибирск: изд-во: ООО «центр развития научного сотрудничества», 2014 – Номер 35–1, – с 118–123

5. **Чеботарева М. С.** Россия на мировом рынке образовательных услуг // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 249–252.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-33

УДК 378:37.013

Мельникова Татьяна Николаевна¹, к. ф. н., доцент,
melnikovatn@rambler.ru

Гринкевич Елена Ивановна², к. ф. н., доцент,
bsmu@bsmu.by

Аксёнова Галина Николаевна³, к. п. н., доцент
belrus@bsmu.by

Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Беларусь^{1,2,3}

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН, ПОЛУЧАЮЩИХ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Рассматривается процесс адаптации студентов в высшей школе. Приводятся примеры внеучебной деятельности студентов. Большое внимание уделяется педагогической адаптации студентов в вузе, методам формирования профессиональной грамотности студентов медицинского вуза и ситуации развития личности студента как субъекта собственной жизни, способного противостоять возникающим трудностям и самостоятельно решать жизненные проблемы.

Ключевые слова: педагогическая адаптация, учебный процесс, внеучебная деятельность.

Melnikova Tatiana Nikolaevna, candidate of philological sciences, associate professor

Grinkevich Elena Ivanovna, candidate of philological sciences, associate professor

Aksenova Galina Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus

THE PEDAGOGICAL ASPECT OF ADAPTATION OF FOREIGN CITIZENS IN HIGHER EDUCATION AT THE BELARUSIAN STATE MEDICAL UNIVERSITY

Abstract. The process of adaptation of students in higher education is considered. Examples of extracurricular activities of students are presented. Much attention to psychological adaptation for students in medical university, methods of formation of professional literacy of students of a technical high school and the situation of the individual student as the subject of his own, able to withstand the difficulties and decide the problems of life are paid.

Keywords: pedagogical adaptation, the learning process, extracurricular activities.

Педагогический аспект рассматривается как совокупность особенностей, определяющих возможность приспособления студента к незнакомой новой системе обучения, усвоения большого объема знаний, анализа научного материала.

Педагогическая адаптация предусматривает необходимость поиска такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вузов могли бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия дезадаптации, ускорять процесс социально-психологической и педагогической адаптации студентов.

Количество иностранных студентов – один из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг. Белорусский государственный медицинский университет стоит на первом месте среди белорусских вузов по доле иностранных граждан по отношению к отечественным, получающим высшее образование (25% иностранных студентов: около 1900 чел. из более чем 7000 всех студентов, слушателей подготовительного отделения, магистрантов и ординаторов). По количеству иностранных граждан, получающих высшее образование, БГМУ находится на втором месте среди белорусских вузов после Белорусского государственного университета. По количественному соотношению среди иностранных студентов на первом месте находятся иранские студенты (около 700 чел), на втором – Туркменистан (более 400), далее по убывающей – Ливан, Иордания, Ирак, Нигерия, Шри-Ланка, Израиль и др. (всего из 50 стран).

В университете разработаны программы обучения на английском языке. Набор в БГМУ на 1 курс англоязычного обучения начался с 2009—2010 учебного года. Результаты поступления только за 3 последних года на данную программу (таблица) свидетельствуют о высоком спросе по данному направлению. Так, на медицинский факультет иностранных учащихся (МФИУ) в 2016 г. поступило 420 иностранных граждан, из них более 50% (229) – на англоязычную программу. Преимущественно это студенты из Ирана, так как профессия врача весьма востребована в этой стране. В связи с большим спросом университет расширяет перечень специальностей на английском языке. Так, в 2016 г. осуществлен первый набор в англоязычные группы МФИУ по специальности «Фармация» (20 чел.).

Англоязычное обучение по программе «Английский как родной» началось 3 года назад и на подготовительном отделении (с 2014 г.). Первый набор составил 20 человек (Иран – 75%, Нигерия – 15%, Камерун – 5%, Израиль – 5%). В 2015 г. уже обучалось 62 чел. (Иран – 84%, Нигерия – 6%, Алжир – 5%, Сирия – 2%, Ирак – 2%, Израиль – 1%).

Иностранные студенты с первых дней пребывания в БГМУ начинают испытывать трудности, которые существенно отличаются от трудностей, с которыми сталкиваются белорусские студенты:

- 1) недостаточное владение русским языком;
- 2) отличие форм и методов обучения в белорусском вузе от форм и методов обучения в системе «Высшая школа» их родной страны;
- 3) отсутствие навыков самостоятельной работы (неумение конспектировать лекции, работать с источниками информации, анализировать информацию большого объема);
- 4) в условиях БГМУ отсутствует возможность полного формирования интернациональных групп. В процессе обучения участвуют в большинстве своем иранские группы (мононациональные). Результатом этого является низкая академическая успеваемость и дисциплина;
- 5) у большинства иностранных студентов контакты со своими одноклассниками-белорусами ограничены. Белорусские студенты не стремятся заводить дружбу с иностранцами. Проблема расширения рамок дружественных контактов среди студентов является важной задачей для педагогического коллектива университета. Именно дружеское участие и общение, а не навязанный педагогический процесс приносят наиболее плодотворные результаты, в том числе и в освоении языка специальности;
- б) по наблюдениям профессорско-преподавательского состава, иранские студенты из англоязычных групп ясно осознают свое превосходство в количественном соотношении и «создают» максимально комфортные для себя условия проживания и обучения:
 - а) не стремятся социализироваться, общаться с представителями других государств, создают так называемые анклавные зоны,
 - б) разговаривают между собой в основном на родном (персидском) языке и часто не только во внеучебное время,
 - в) обладают слабой мотивацией при изучении русского языка,
 - г) считают ненужным прилагать усилия по освоению русского языка, т. к. искренне уверены, что ни в жизни, ни в профессиональной деятельности им не воспользуются.

Актуальность проблемы адаптации иностранных студентов в БГМУ определяется задачами их дальнейшего эффективного обучения как будущих специалистов.

Во-первых, администрация и преподаватели постоянно обсуждают возникающие проблемы адаптационного характера с коллегами из других вузов и стран на научно-практических семинарах, конференциях, вебинарах. Так, например, 26 ноября 2016 г. по инициативе кафедры белорусского и русского языков БГМУ и при поддержке ГИРЯП (Москва, РФ), КГМУ (Курск, РФ), ГГУ (Решт, Иран), представительства Россотрудничества в Республике Беларусь (РФ), департамента инновационных лингвистических проектов (Омск, РФ)) был организован и проведен телемост «Беларусь-Иран-Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного».

Во-вторых, с целью знакомства с нормативной базой республиканского и локального характера преподавателями кафедры белорусского и русского языков подготовлены учебно-методические пособия «Живём и учимся в Беларуси» и «Добро пожаловать в Беларусь», разработанные с учётом Положения об обучении в Республике Беларусь иностранных граждан и с учетом Правил пребывания иностранных граждан в Республике Беларусь.

В-третьих, для эффективного освоения учебного материала иностранными учащимися используются следующие приемы:

1.1. Многие студенты, недостаточно свободно владея русским языком, не могут отсеивать неважную информацию и конспектировать суть основных понятий. Для этого (по сути автоматизированного) навыка иностранному студенту необходимо иметь высокий уровень владения неродным языком. Поэтому учебные программы (рабочий вариант) по русскому языку как иностранному обязательно включают обучение тезированию (с конца 1 курса), аннотированию и реферированию (3 курс).

1.2. Работа с пособиями медико-биологического профиля представляет дополнительную трудность. Иностранные учащиеся пользуются чаще всего теми же научными текстами, что и студенты-белорусы. Язык учебных текстов – отдельная тема для исследования. Большинство авторов учебников дают хрестоматийные определения в различных вариациях. Для решения проблемы понимания написанного по предметам специальности преподавателями РКИ при активном сотрудничестве с преподавателями-предметниками создаются профессионально ориентированные учебные пособия для иностранных учащихся.

Для более эффективного формирования предметно-коммуникативных знаний иностранных студентов авторы учебных пособий при их написании учитывают следующие рекомендации:

- адаптируются научные тексты по специальности, ориентируясь на уровень владения русским языком иностранных учащихся;
- обозначаются конкретные и четкие вопросы по темам и разделам, направленные на самостоятельную работу студента с пособием;
- разрабатывается единая для всего учебного профиля структура предтекстовых и послетекстовых упражнений и заданий;
- вносятся элементы наглядности для более быстрого усвоения новых терминов.

На кафедре действует студенческий научный кружок «Слово». Потребность в создании подобной формы работы с иностранными студентами продиктована 2 реалиями:

1) поступлением в вуз иностранных граждан, имеющих УКНПД (уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности) из стран постсоветского пространства (Азербайджан, Туркменистан, Узбекистан, Россия, Украина и т. д.);

2) необходимостью проводить научно-исследовательскую работу с иностранными студентами.

Работа кружка организуется в рамках научной деятельности кафедры. Среди студентов популяризируются различные формы научного творчества в соответствии с принципом единства науки и практики: развивается интерес к научному творчеству и фундаментальным исследованиям, проводится обучение методике и способам самостоятельного решения научных задач, оказывается содействие студентам в овладении методикой и навыками проведения самостоятельных научных исследований и разработки научных проблем, формируется творчески мыслящая личность, способная анализировать и нестандартно решать сложные научные и практические задачи.

Оптимальным сценарием для «включения» иностранных учащихся в учебный процесс является интеграция, при которой происходит активное освоение другой национальной культуры при сохранении собственной национальной идентичности. Именно интеграция в новое культурное окружение становится главным показателем успешной адаптации. Поэтому кафедрой создан клуб «Интернационалист». Работа клуба направлена на приобщение иностранных студентов к различным

национально-культурным традициям и повышение уровня владения русским языком средствами внеучебной деятельности.

Клуб является добровольным объединением студентов и преподавателей и выполняет следующие задачи: создание благоприятных условий для сотрудничества между белорусскими и иностранными гражданами, обучающимися в университете, для реализации их творческих и интеллектуальных способностей; формирование поликультурного мировоззрения, миролюбия, толерантности, неприятия национализма, расизма и экстремизма.

Форматами проведения заседаний Клуба являются литературно-музыкальные вечера, конкурсные и праздничные программы разной тематической направленности, экскурсионные программы. Деятельность клуба имеет огромное воспитательное и обучающее значение.

Преподаватели кафедры стараются каждое практическое занятие по русскому языку как иностранному проводить под девизом «Жить по новым моделям!». Для наиболее эффективного включения иностранного студента в процесс обучения в БГМУ используется моделирование ситуаций с учетом географических, экономических, национальных, исторических, культурных и религиозных факторов, являющихся осо-

Иновационные технологии на занятиях РКИ:



- ▶ игровые технологии;
- ▶ работа с мультимедиа;
- ▶ демонстрация видеоматериалов и т.д.



бенными у каждого отдельного народа: создаются языковые ситуации, максимально приближенные к реальности; поднимаются вопросы и темы, актуальные для данной студенческой аудитории; учитывается возраст, религиозная и социальная принадлежности студента; стимулируется мотивационная сфера иностранных студентов; предоставляется самостоятельность обучаемым; объективно оцениваются результаты их самостоятельных действий.

Коммуникативно-прагматическая установка, связанная с необходимостью усвоения учебной информации на русском языке, определяет приоритетные задачи: научить понимать основное содержание лекций, читать учебную и научную литературу и т. д., поэтому преподавание русского языка иностранцам на этапе довузовской подготовки в БГМУ ориентировано на продвинутый этап.

Креативный подход в обучении, использование инновационных технологий (игры, мультимедиа, видеоматериалы и т. д.) способствуют раскрытию индивидуального потенциала обучаемых, формированию профессиональной языковой и речевой компетенции, необходимой для включения в учебный процесс на продвинутом этапе. Принцип наглядности обучения – один из старейших и важнейших в дидактике. Однако наглядность обучения – это не только средство познания

Работа с видеоматериалами на занятиях РКИ

- ▶ При отборе видеоматериалов учитывается
 - ▶ уровень языковой компетенции студентов;
 - ▶ индивидуально-психологические особенности;
 - ▶ параметры видеоматериалов;
 - ▶ соответствие видеоматериалов задачам обучения;



«Знаки»



«Доктор! Доктор!»

- ▶ Определяется направление и характер адаптации видеоматериалов (если материалы готовит преподаватель)
- ▶ в зависимости от их концептуальной значимости.



Материалы оксфордской видеоэнциклопедии

окружающего мира, но и способ повысить интерес к предмету, сделать процесс обучения более легким, сконцентрировать внимание обучаемых на материале занятий, что способствует более глубокому усвоению знаний.

При отборе видеоматериалов учитывается характеристика аудитории:

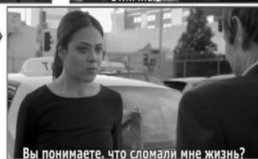
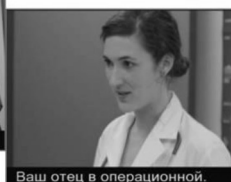
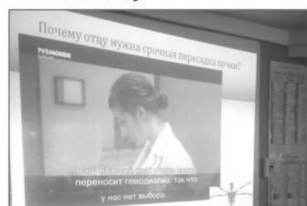
- уровень языковой компетенции (умения перцептивной и смысловой обработки информации);
- индивидуально-психологические особенности (мотивация, жизненный опыт, эстетическая восприимчивость).

Также необходимо

1) подбирать видеофрагменты, в наибольшей степени отвечающие задачам обучения: обучение диалогической речи (фильмы из серии «Речевые ситуации»; конструирование микротекстов и монологического высказывания, озвучивание кадров (короткометражные и анимационные фильмы, например: «Знаки», «Зеркало» «Песочник»); обучение научному стилю речи (материалы оксфордской энциклопедии) и т. д.;

2) определять направление и характер адаптации видеоматериалов (если их готовит преподаватель) в зависимости от концептуальной значимости.

Работа с видеоматериалами на медицинскую тематику



«Первый снег»

Параметры отбора видеофильмов

- 1) информативность;
- 2) объем неизвестной лексик.
- 3) объем видеофрагмента.

Параметры отбора видеоматериалов:

1) информативность (факты, эмоции, новизна): составление тезисов для диагностики точности понимания текста, соответствие темы интересам обучаемых;

2) объем неизвестной лексики;

3) объем видеофрагмента.

Фильмы на медицинскую тематику («Первый снег», «Человек-улыбка», «Когда девочка вырастет», к примеру, позволяют формировать профессиональную языковую и речевую компетенции, являются эффективным средством при изучении научного стиля речи. Анимационные фильмы «История флага», «Путешествуй с нами» дают широкий круг лингвострановедческих и культурологических знаний, формируют способность к ведению диалога культур.

Таким образом, адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется мно-

Работа с видеоматериалами на занятиях РКИ

Цель – формирование профессиональной языковой и речевой компетенции, необходимой для включения в учебный процесс на первом курсе университета.



жественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов и достичь наилучших академических результатов с наименьшими негативными последствиями.

Интернациональный характер обучения будет постоянно ставить перед нами новые задачи при организации учебного процесса. Решая их совместными усилиями, мы сможем сделать процесс адаптации иностранных студентов к образовательной среде организованным, целенаправленным и комплексным.

Библиографический список

1. **Аксенова, Г.** / Живем и учимся в Беларуси: метод. рекомендации / Г. Н. Аксенова, Г. В. Медведь, Т. И. Самуйлова. – Минск: БГМУ, 2010. – 35 с.

2. Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях: сб. науч. ст. / редкол.: С. И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – 103 с.

3. **Бердичевский, А.** Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. / А. Л. Бердичевский, А. В. Голубева. – СПб.: Златоуст, 2015. – 140 с.

4. Добро пожаловать в Беларусь: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Ярость [и др.]. – Минск: БГМУ, 2016. – 44 с.

5. Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. / редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – Вып. 2. – 141 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-34

УДК 378

Неделько Павел Сергеевич, аспирант,
p.nedelko@yandex.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург*

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. Статья рассматривает различные аспекты деятельности общественной организации «Tutor Forces» по работе с иностранными студентами.

Поднимаются вопросы о повышении мотивации студентов к участию в тьюторской службе, а также представлены результаты анкетирования иностранных студентов, которые позволяют внести корректировки в работу организации.

Ключевые слова: иностранные студенты, волонтерство, студенческая организация, тьюторство, внеучебная работа, мотивация волонтеров.

Nedelko Pavel Sergeevich, postgraduate student

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

SPECIFICITY OF THE ACTIVITY OF THE STUDENT VOLUNTEER ORGANIZATION FOR WORK WITH FOREIGN STUDENTS IN SPBPU

Abstract. The article examines various aspects of the activities of the public organization “Tutor Forces” for working with foreign students. Questions are raised about increasing the motivation of students to participate in the tutoring service, as well as the results of the questioning of foreign students, which allow making adjustments to the work of the organization.

Keywords: foreign students, volunteering, student organization, tutoring, extracurricular work, motivation of volunteers.

Введение. Тьюторство или наставничество является мощным инструментом адаптации студентов к новой обстановке. Если для российских студентов переход из школы в университет уже является сильным стрессом, то, что говорить об иностранцах, которые приехали в Россию на обучение и которые помимо смены привычного учебного процесса, вынуждены приспособливаться к не всегда дружелюбной неродной для них среде, общаться на неродном языке [1].

Тьюторство является составляющей студенто-ориентированного подхода, важность которого также задекларирована в EQUASP. Согласно этому подходу образовательная программа должна разрабатывать и реализовывать образовательный процесс, подходящий для достижения результатов обучения, который включал бы студенто-ориентированный подход к обучению, гарантировал бы корректную оценку обучения студента, держал под контролем своё развитие и устанавливал подходящие регулятивные меры приема, признания, успеваемости и аттестации студентов.

Функции адаптации русских студентов первокурсников в отечественных вузах, как правило, переданы студенческим профсоюзам,

старшекурсники берут шефство над вновь прибывшими. Помощью иностранным обучающимся в основном занимаются преподаватели, отдельные сотрудники, студенты-волонтеры, землячества и т. д., однако систематической работы в этом направлении практически никто не ведет.

Акцент на удовлетворенность именно иностранных студентов представляется важным в связи с высокой конкуренцией на мировом рынке образования и борьбой российских вузов за ведущие места в международных образовательных рейтингах, где одним из показателей является доля иностранных студентов по отношению к численности обучающихся в университете [2].

Цель работы – Представить последние наработки в сфере взаимодействия российских студентов СПбПУ и иностранных студентов, обучающихся по программе довузовской подготовки СПбПУ.

В апреле 2016 г. в ИМОП была организована тьюторская служба, получившая название «Tutor Forces». Основные задачи, которые призвана решать тьюторская служба в данный момент это помощь и сопровождение иностранных студентов с первых дней и в течение всего обучения, от переписки по электронной почте и встречи в аэропорту до содействия в освоении русского языка и выполнении домашнего задания.

Иностранные студенты приезжают в Россию на обучение по различным программам, поэтому деятельность «Tutor Forces» распространяется на несколько направлений:

- Программы предвузовской подготовки (University Foundation Programs)

- Сезонные школы (Season Schools)
- Программы обмена (Exchange Programs)
- Основные образовательные программы

Состав тьюторской службы формируется из российских студентов, желающих получить опыт межкультурной коммуникации и повысить свой языковой уровень, а также иностранных студентов, обучающихся на старших курсах и уже достаточно ориентирующихся в учебном процессе, знающих город и владеющих русским языком. Участие в работе «Tutor Forces» является добровольным [3], в связи с чем, перед руководителями службы возникает вопрос о мотивации студентов, о том, каким образом привлечь студентов к участию в тьюторской службе.

Тьюторская организация – это отличная площадка для реализации своих проектов и личных амбиций, для проявления творческих и организаторских способностей. Согласно данным ВЦИОМ, проводившего опрос о мотивах участников волонтерских движений, реализация своих инициатив и приобретение новых знаний и навыков, является весомым аргументом для добровольцев (32% и 31% соответственно) [4]. Благодаря личной инициативе студентов смогли появиться на свет такие проекты, как Русский разговорный клуб для иностранцев, музыкальная студия, квесты по городу.

Особой популярностью пользуются так называемые тандем-клубы, где студенты объединяются по принципу владения тем или иным языком, русские студенты получают возможность пообщаться с носителями, а иностранцы – дополнительную практику русского языка.

Важным моментом при работе с волонтерами является поддержание порядка и планомерное достижение поставленных целей [5]. В связи с этим в «Tutor Forces» была сформирована определенная иерархия, предусматривающая наличие своеобразной «карьерной лестницы», и система бонусов и поощрений.

При участии тьюторов проходят различные институтские и университетские мероприятия, к которым целесообразно привлекать иностранных студентов.

Исторически сложилось, что всю внеаудиторную работу с иностранными студентами и решение вопросов адаптации взяли на себя преподаватели русского языка, являющиеся также кураторами групп. Тьюторская служба плотно взаимодействует с преподавателями программы предвузовской подготовки и помогает им в организации досуга иностранцев.

Тьюторы, несомненно, являются одним из наиболее эффективных каналов получения обратной связи от иностранных студентов, ввиду того, что живое общение всегда лучше для более глубокого понимания возникающих проблем, чем общение опосредованно через электронные формы связи. Контакт с людьми своего возраста и социального статуса, а не с администрацией или преподавателем, позволяет убрать лишние барьеры, связанные с субординацией и иерархией. По той же причине целесообразно проводить различные анкетирования и опросы с привлечением тьюторов, чтобы авторитет преподавателей не влиял на объективность результатов.

Например, таким образом, было проведено социологическое исследование предпочтений иностранных студентов по их времяпровождению после учебы. Исследование проводилось на трёх языках: на русском, английском и китайском.

Задачи исследования:

1. Выяснить, в какой вуз собираются поступать слушатели программы.

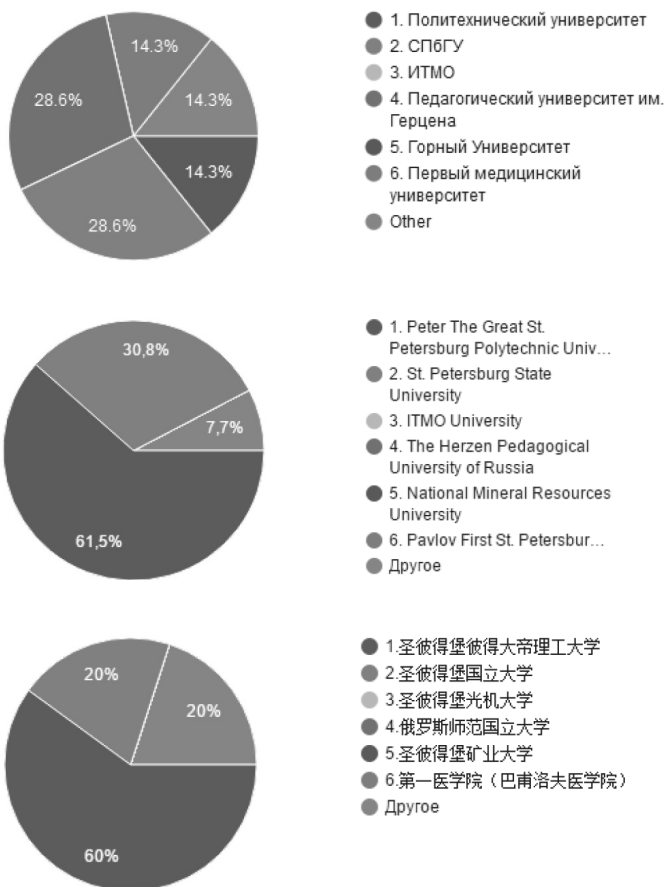


Рис. 1

2. Выявить их оценку культурно-развлекательных программ подготовительного факультета.

3. Определить внеучебные интересы слушателей программы.

4. Обозначить отношение слушателей программы к организации их досуга университетом.

5. Определить язык(и), на котором (–ых) удобнее всего осуществлять коммуникацию с учащимися-иностранцами.

Объект исследования – слушатели программы довузовской подготовки иностранных граждан ВШМОП.

Предмет исследования – отношение слушателей программы довузовской подготовки к разным видам внеучебной активности.

Сроки проведения исследования – апрель – май 2017 года.

Методика исследования – онлайн-анкетирование.

Мы приведем несколько самых показательных ответов на поставленные вопросы. Тьюторы играют важную роль в профориентационной работе, так как сами, являясь студентами университета, они могут неформально и доходчиво объяснить преимущества обучения в своих институтах. В связи с этим, необходимо было выяснить, в какой вуз собираются поступать иностранные студенты после прохождения превузовской подготовки.

Следующие диаграммы (рис. 1) показывают результаты обработки анкет респондентов различных языковых групп.

Их дальнейшая (табл. 1) обработка показала, что половина из опрошенных иностранцев намерены поступать в Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

Таблица 1

Университеты	%
Политехнический университет	50%
СПбГУ	27,9%
ИТМО	0%
Педагогический университет им.Герцена	5,9%
Горный Университет	0%
Первый медицинский университет	2,9%
Другой	13,2%

6. Which of the following places do you prefer to visit for a cultural pastime?

15 ОТВЕТОВ

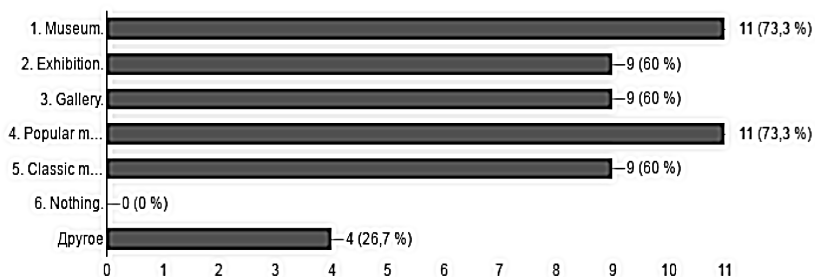


Рис. 2

Исходя из этих данных, тьюторы сконцентрировали свою профориентационную работу на тех студентах, которые ещё не определились с выбором. В качестве мероприятий по привлечению иностранных студентов в Политех проводились ознакомительные экскурсии по кампусу университета в формате квестов, встречи представителями институтов, встречи со студентами институтов.

Особое внимание было уделено выявлению внеучебных интересов слушателей программы довузовской подготовки. Большинство опрошенных предпочитают посещать с целью культурного времяпрепровождения выставки, музеи и концерты музыкальных групп (рис. 2).

Выводы. Тьюторской службой СПбПУ проводится постоянная и регулярная работа с иностранными студентами. Отрабатываются новые механизмы взаимодействия, применяются различные методики, например, социологические опросы и анкетирования. Участие в тьюторской организации добровольное, что, конечно, приводит к некоторым трудностям в управлении организаций, но и предоставляет ряд преимуществ. Ключевым вопросом становится вопрос постоянной мотивации и удержания интереса участников.

Библиографический список

1. **А. И. Сурыгин.** Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Изд-во Златоуст, 2000 г. – С. 31.
2. <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>.

3. Проект ФЗ № 300326—6 «О добровольчестве (волонтерстве)»
4. Что вдохновляет волонтеров? /Пресс-выпуск № 3455 <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116375>
5. **Шуваева Е. И., Петрова Н. В.** Мотивация и вовлеченность студентов в благотворительную деятельность/ Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, 2015.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-35
УДК 811.161.1:378

Рашидова Джамила Тофиковна, старший преподаватель,
gemma@mail.ru

Санкт-Петербургский университет МВД РФ, Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ)

Аннотация. Данная статья посвящена роли учебных экскурсий в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных студентов как важнейшей составной части всего учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвокультурологическая компетенция, учебная экскурсия

Rashidova Dzhamilya Tofikovna, senior lector

Saint Petersburg University of Ministry of internal Affairs of the Russian Federation, St. Petersburg

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF LINGUISTICULTURAL COMPETITION OF FOREIGN STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL TOURS)

Abstract. This article is devoted to the role of educational excursions in the formation of linguoculturological competence of foreign students as the most important component of the entire teaching and educational process.

Keywords: Intercultural communication, linguistic and cultural competence, educational tour.

Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам, рассмотрение образования в контексте культуры страны изучаемого языка являются результатом гуманитаризации и гуманизации образования. При данном подходе определяются следующие цели обучения:

- формирование способности интерпретировать проявления культурных смыслов;
- формирование навыков и умений, необходимых для успешного общения на межкультурном уровне;
- воспитание языковой личности, которая способна к межкультурному взаимодействию.

Таким образом, лингвокультурологическая компетенция представляет собой совокупность системных знаний о культуре, находящей отражение в языке, готовность интерпретировать языковые и экстралингвистические факты, а также аналитические и коммуникативные умения при знакомстве с этническими культурными ценностями страны изучаемого языка.

Общеизвестно, что залог успешного и наиболее глубокого усвоения материала должен находиться в тесной взаимосвязи аудиторных и внеаудиторных форм работы.

Внеаудиторные формы усвоения исторического, краеведческого, культурологического и прочего материала, прежде всего учебные экскурсии, реализуется тем успешнее, чем более заинтересованы студенты, поэтому внеаудиторная работа должна быть направлена именно на развитие их личной заинтересованности.

Серьёзным аспектом внеаудиторной работы является и стимулирование познавательной активности студентов, поэтому чрезвычайно важно знакомить их с различными событиями, связанными с прошлым города, в котором они учатся.

Во время учебных экскурсий преподаватель выполняет ещё и вторую функцию – он становится гидом. Такое совмещение позволяет ему продумать и методически подготовить все этапы нестандартного урока, начиная с первого – предварительной лексико-грамматической работы и заканчивая заключительными письменными заданиями (изложением увиденного, рецензией и т. д.), имеющими целью тренировку не только речевых, но и связанных с ними гностических, конструктивных и проектировочных умений. Задания в этой связи могут предусматривать обращение учащихся к дополнительной художественной,

энциклопедической или справочной литературе. Можно поощрить и использование фактов, присущих национальной культуре учащихся.

Учебная экскурсия – сложная форма учебно-воспитательного процесса. Сложность организации и проведения экскурсии, значительные отличия её от урока, необходимость специальной подготовки мероприятия нередко отпугивает преподавателей от этой эффективной формы обучения. Кроме того, обладая профессиональными знаниями и достаточной для данного вида урока краеведческой компетентностью, преподаватель часто не учитывает экскурсоводческую этику и пренебрегает приёмами экскурсионной методики (например, приёмами зрительного анализа, зрительной реконструкции, локализации событий). Чтобы избежать этих просчётов, рекомендуется использовать пособия по основам экскурсионной методики.

Высокая результативность экскурсии, решение поставленных познавательных и педагогических задач в большой мере зависят от личности учителя, его организаторских способностей, педагогического такта и умения владеть вниманием публики.

Кроме того, любая экскурсия предоставляет преподавателю возможность изучить своих воспитанников. Известно, что в естественной и непринуждённой обстановке быстрее проявляются те качества личности, которые не сразу и не всегда можно выявить в условиях занятия.

Экскурсионная работа является важной составной частью всего учебно-воспитательного процесса и позволяет иностранным студентам получить более глубокие и разнообразные культурологические знания, помогает им преодолевать адаптационные барьеры, снимает трудности, связанные с проживанием и обучением в незнакомой социокультурной среде. Такая работа способна вызвать дополнительный интерес иностранных студентов к конкретным периодам истории России.

Задачами учебных экскурсий являются:

- обогащение знаний учащихся (на основе непосредственного восприятия, накопления наглядных представлений и фактов);
- установление связей различных теорий с практикой, с жизненными явлениями и процессами;
- развитие творческих способностей учащихся, их самостоятельности, организованности в учебном труде, чувства взаимопомощи;
- обогащение эстетических чувств;
- развитие наблюдательности, памяти, мышления, эмоций;

- активизация познавательной и практической деятельности;
- воспитание любви к природе и родному краю.

Перечислим основные цели использования учебных экскурсий в повседневной работе преподавателя РКИ:

- приобретение учащимися коммуникативных навыков;
- обогащение лексического запаса;
- повышение активности учащихся;
- индивидуализация обучения;
- наглядность обучения;
- интерес к городу и стране в целом;
- самостоятельное приобщение к историко-культурным ценностям;
- расширение кругозора.

Важнейшее назначение учебных экскурсий заключается в выявлении и конкретизации знаний, полученных на занятиях, в применении знаний и умений на практике. Наглядность – существеннейший признак учебной экскурсии: удельный вес зрительной и слуховой наглядности в получении информации на экскурсии составляет более 70 процентов. Благодаря наглядности учащиеся быстрее усваивают знания, которые затем на занятиях становятся фактически опорным материалом при восприятии новой темы и формировании соответствующих выводов. Экскурсионные наблюдения используются также для проверки, исправления, уточнения уже имеющихся у студентов знаний и представлений, для обогащения их новыми конкретными данными.

Деление учебных экскурсий на типы имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Нельзя правильно организовать учебно-воспитательный процесс на экскурсии, не выделив для решения поставленных задач наиболее подходящий её тип. В педагогике учебные экскурсии разделяют по разным основаниям и признакам:

1. программные (рекомендуются учебными программами) и вне-программные (выходят за рамки программы);
2. тематические (однотемные и многотемные) и комплектные (обзорные);
3. вводные, сопутствующие, заключительные экскурсии;
4. по времени проведения относительно изучаемого на занятиях учебного материала и по содержанию.

Проведение экскурсий требует большой и серьёзной подготовки к ней, которая часто оказывается сложнее, чем подготовка к уроку или

семинару. К её организации и проведению предъявляются определённые организационные, дидактические, воспитательные требования. Преподаватель разрабатывает технологическую карту экскурсии, включающую в себя тему экскурсии, продолжительность, протяженность и содержание (участки передвижения по маршруту, места остановок, объект показа, время, основное содержание экскурсии, указания по организации и методические указания).

Учебная экскурсия зависит от тщательности подготовки. Преподаватель внимательно изучает экскурсионный объект, выясняет его образовательные и воспитательные возможности, определяет цели и задачи, тип и структуру экскурсии, готовит проблемные вопросы и задания для учащихся, определяет основные и дополнительные источники информации, выбирает оптимальное сочетание методов и приемов обучения, составляет план, знакомится на месте с экскурсионным объектом, намечает маршрут передвижения, готовит дополнительные наглядные пособия (схемы, таблицы, фотографии) и необходимое оборудование (блокноты, карандаши, фотоаппарат), проводит организационную беседу со студентами, во время которой сообщает дату, место, цель и задачи экскурсии, разъясняет правила безопасности и поведения на мероприятии, кратко характеризует экскурсионный объект, советует, как и что смотреть, за чем наблюдать, как и что записывать и фотографировать, как передвигаться по маршруту.

Большое значение для высокой результативности экскурсии имеют закрепление знаний, их обобщение и систематизация. Во время беседы на занятии, после экскурсии, учащиеся воспроизводят ход данного мероприятия, объясняют факты, с которыми познакомились, выделяют главное, существенное; получают задания написать рефераты, оформить отчеты или альбомы, подготовить стенгазету или презентацию. Практикуется написание сочинений или эссе. На занятиях необходимо как можно чаще использовать собранные на экскурсии материалы с целью мотивации учения, актуализации знаний и чувственного опыта учащихся, создания положительного эмоционального фона.

Санкт-Петербург является культурной столицей России и насчитывает около 200 музеев. В рамках изучения учебной дисциплины «Русский как иностранный» слушатели факультета подготовки иностранных специалистов обязательно посещают следующие экскурсии:

1. Обзорная экскурсия по городу
- Художественные музеи (Эрмитаж, Русский музей)
- Естественно-научные музеи (Зоологический музей)
- Литературные музеи (Музей-квартира А. С. Пушкина, Музей-квартира Ф. М. Достоевского)
- Исторические музеи
- Этнографические и археологические музеи (Кунсткамера, Российский этнографический музей)
- Музеи политической истории и истории религии (Петропавловская крепость)
- Музеи истории блокады Ленинграда и Великой Отечественной войны
- Военно-исторические музеи (Музей артиллерии, Центральный военно-морской музей Крейсер «Аврора»)
- Музеи-памятники (Исаакиевский собор, Спас-на-крови)
- Дворцово-парковые музеи-заповедники (Петергоф, Пушкин, Павловск).

Безусловно, каждый преподаватель выбирает и другие маршруты для проведения учебных экскурсий, ориентируясь на интересы слушателей.

Таким образом, во время учебной экскурсии в единстве и взаимосвязи осуществляются образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения, а также формируются лингвокультурологическая и лингвострановедческая компетенции у иностранных учащихся.

Библиографический список

1. **Боровиков П. Ю.** Концепция формирования лингвокультурологической компетенции школьников на основе аудиотекстов при обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2015. – № 9.1. – С. 7–9.
2. **Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании РКИ. – М., 2005.
3. **Глякова М. Д.** Учебные экскурсии как средство развития познавательной активности подростков. Автореферат на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. – Минск, 1981.
4. **Добринина Н. А.** Экскурсоведение. М., 2013.
5. **Ендольцев Ю. А.** О месте лингвокраеведения в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика: Межвузовский сборник. – СПб., 2000. Вып. 4.
6. **Каменец А. В., Урмина И. А., Заярская Г. В.** Основы культурно-досуговой деятельности. Учебник. М., 2016.
7. **Карпенко М. А.** Культурологическая направленность содержания образования // Педагогика. – 2000. – № 11. – С. 25.

Секция 4
ПРОФИЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-36

УДК 378.147

Жильцова Анна Владимировна¹, к. х. н., старший преподаватель,
Zhiltsova-Ann@mail.ru

Кравцова Юлия Георгиевна², к. х. н., старший преподаватель,
krulia2010@yandex.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж^{1,2}

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВСТУПИТЕЛЬНОМУ КОНТРОЛЮ ЗНА-
НИЙ В ОБЛАСТИ ХИМИИ И ФИЗИКИ У ИНОСТРАННЫХ
ГРАЖДАН НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны новые подходы к составлению и организации тестовых заданий для вступительного контроля знаний по химии и физике у слушателей дополнительных общеобразовательных программ на русском языке на предвузовском этапе в Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ), обучающихся по естественно-научной, инженерно-технической и медико-биологической направленностям.

Ключевые слова: химия, физика, вступительное тестирование, иностранные граждане, химические знания, электронные тесты.

Kravtsova Yulia Georgievna, candidate of chemical
sciences, senior lector

Zhiltsova Anna Vladimirovna, candidate of chemical
sciences, senior lector

Voronezh State University Institute of International Education, Voronezh

THE NEW APPROACH TO THE ENTRANCE TESTS IN
CHEMISTRY AND IN PHYSICS FOR THE FOREIGN
CITIZENS ON THE PRE-UNIVERSITY STAGE

Abstract. This article describes the novation in constructing and organization entrance testing in chemical and physical knowledge for the foreign listeners of additional educational programme on the pre-university stage in the Voronezh State University Institute of International Education (IIE VSU), studying the natural science, engineering and medico-biological disciplines.

Keywords: chemistry, physics, entrance testing, foreign citizens, chemical and physical knowledge, electronic tests.

Все иностранные граждане, которые осваивают дополнительные общеобразовательные программы на русском языке на предвузовском этапе в Институте международного образования Воронежского государственного университета по естественно-научной, инженерно-технической и медико-биологической направленностям, проходят вступительные испытания по химии. В качестве формы проведения таких испытаний выбрано тестирование.

Цели вступительного тестирования [1]:

– получить представления о предметных компетенциях учащихся, сформированных у них на родине.

– установить, насколько минимальный уровень образованности учащихся соответствует общепринятым требованиям к знаниям в вузах РФ.

– разработать на основании результатов тестирований стратегию дальнейшего обучения химии и физике.

При отборе материала для тестовых заданий мы руководствовались следующими критериями [2]:

1. Критерием фундаментальности [3] (выделение совокупности основных, фундаментальных химических и физических понятий, знание которых должен продемонстрировать тестируемый);

2. Критерием преемственности [3] (связь между знаниями, полученными иностранными гражданами на родине, и содержанием среднего и высшего российского образования);

3. Критерием перспективности [3] (согласованность содержания задания с учебной программой на предвузовском этапе и программой вступительных испытаний при поступлении в вуз);

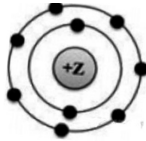
4. Критерием минимальной достаточности [3] (использование по возможности минимального количества слов в условиях заданий, что снижает вероятность искажения информации при переводе; при этом в максимальной степени применяется язык химических формул и символов, схематическая формулировка условий).

Примеры заданий тестов по химии и по физике имеют следующий вид (таблица 1, таблица 2).

Таблица 1

Пример оформления задания теста по химии на русском языке

Это модель атома



- 1) Cl;
- 2) N;
- 3) Mg;
- 4) F.

5 баллов

Таблица 2

Пример оформления задания теста по физике на русском языке

Единица измерения электрического заряда – это ... 3 балла

- 1) Кулон
- 2) Джоуль
- 3) Вольт

Для ответа на вопрос, поставленный в задании по химии (Таблица 1), не требуется владеть русским языком на высоком уровне. Слушатель должен иметь базовые, универсальные понятия о строении атомов элементов, правилах заполнения электронами орбиталей и символах химических элементов.

Основой при составлении новых вступительных тестов по химии и физике являлись:

1. Новые «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [4];

2. «Программа вступительного испытания по химии для иностранных граждан, поступающих на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета», предназначенная для иностранных граждан, поступающих на химический и фармацевтический факультеты ВГУ [5];

3. «Программа вступительного испытания по физике для иностранных граждан, поступающих на обучение по программам бакалавриата

и программам специалитета», предназначенная для иностранных граждан, поступающих на физический и математический факультеты, а также на факультет компьютерных наук ВГУ [6];

4. Типовые варианты заданий ОГЭ и ЕГЭ по химии и физике [7, 8].

Требования программ вступительных испытаний по химии и физике к знаниям и умениям иностранных граждан приведены в таблице 3.

Таблица 3

Требования к предметным компетенциям иностранных граждан в области химии и физики

Иностранный гражданин должен знать:	
Химия	Физика
<p>1. Основные химические законы и теории: —периодический закон; —атомно-молекулярное учение; —теорию химического строения вещества (строение атома, химическую связь и т. д.);</p> <p>2. Классы неорганических и органических веществ;</p> <p>3. Состав веществ;</p> <p>4. Способы получения веществ;</p> <p>5. Химические свойства веществ.</p>	<p>1. Объект, предмет и структуру физики;</p> <p>2. Основные понятия, законы и модели физики;</p> <p>3. Пределы применимости законов;</p> <p>4. Определения (описания) базисных понятий физики;</p> <p>5. Основные формулы понятий и законов;</p> <p>6. Численные значения постоянных в физике.</p>
Иностранный гражданин должен уметь:	
<p>1. Применять химические знания на практике: —определять молекулярную и молярную массы веществ; —молекулярные формулы; —концентрацию растворов; —записывать уравнения химических реакций; —проводить расчеты по уравнениям химических реакций;</p>	<p>1. Характеризовать физику как науку;</p> <p>2. Использовать физическую терминологию и символику;</p> <p>3. Формулировать определения (описания) базисных понятий изученных разделов физики;</p> <p>4. Формулировать условия задач, пояснять и записывать решения;</p> <p>5. Решать расчетные и графические задачи с использованием физических понятий;</p>

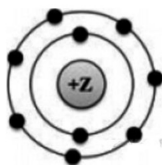
<p>2. Характеризовать влияние различных факторов на направление химических реакций;</p> <p>3. Объяснять физико-химический смысл различных констант (константы скорости, константы равновесия, температурного коэффициента реакции и т. п.).</p> <p>4. Пользоваться химической посудой и простейшим лабораторным оборудованием.</p>	<p>6. Пользоваться простейшими физическими приборами и оборудованием;</p> <p>7. Описывать и объяснять результаты наблюдений и экспериментов;</p> <p>8. Описывать фундаментальные опыты, оказавшие существенное влияние на развитие физики;</p> <p>9. Определять: — характер физического процесса по графику, таблице, формуле; — приводить примеры практического применения физических знаний.</p>
--	--

Так как тесты на русском языке могут быть сложными для восприятия гражданами, только начавшими своё обучение в России, варианты тестов были переведены на английский, французский, испанский, арабский, вьетнамский и китайский языки. В Таблице 4 представлен перевод задания из Таблицы 1 на китайский язык, а в Таблице 5 – перевод задания из Таблицы 2 на испанский.

Таблица 4

Пример оформления задания теста по химии на китайском языке

这是什么原子



- 1) Cl;
- 2) N;
- 3) Mg;
- 4) F.

5分

Таблица 5

Пример оформления задания теста по физике на испанском языке

La unidad de medición de la carga eléctrica es

3 puntos

- 1) coulomb
- 2) joule
- 3) voltio

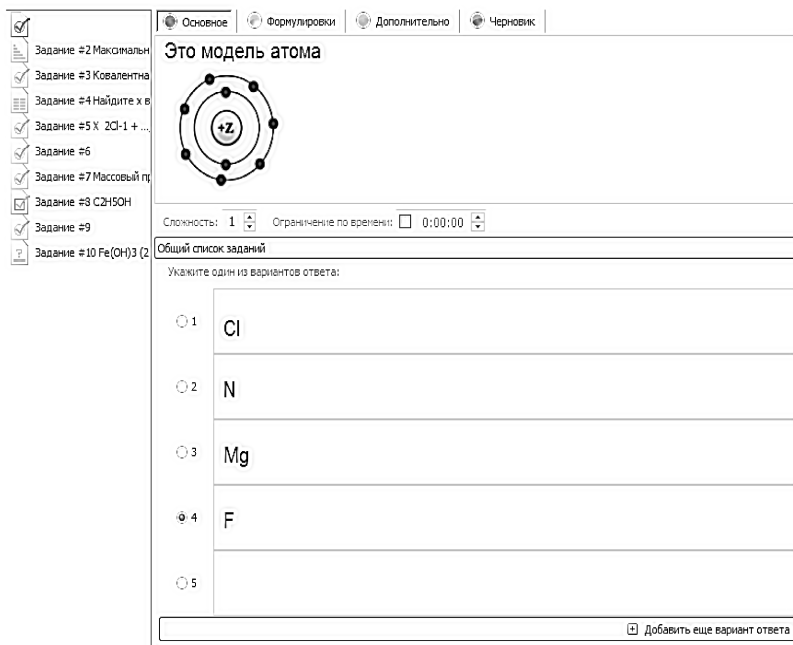


Рис. 1. Фрагменты тестов по химии, выполненные в программе MyTestX

Наиболее эффективной и перспективной формой тестирования является так называемое тестирование в электронной форме с применением электронных образовательных технологий. Часть вариантов тестов была выполнена с помощью программ создания электронных тестов. Данные тесты могут не только служить формой вступительного или итогового контроля, но и входить в состав электронных УМК, а также использоваться в работе с интерактивной доской.

Фрагменты вступительных тестов в разных программах представлены на рисунках 1, 2.

Таким образом, мы полагаем, что изменения, внесённые в задания вступительных тестов и в организацию их проведения, дают более достоверную информацию о минимальном уровне образованности иностранных слушателей в области химии и физики, и, в сочетании

$1s^2 2s^2 2p^6 3s^1$:

- 1) O;
- 2) He;
- 3) Na;
- 4) Na⁺.

Ответы:

(выберите один вариант)

1. 3)

2. 4)

3. 1)

4. 2)

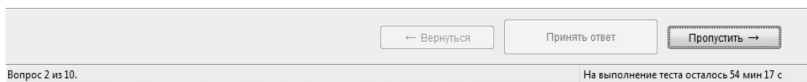


Рис. 2. Фрагменты тестов по химии, выполненные в программе easyQuizzy.

с внедрением новых образовательных технологий, повысят уровень освоения иностранными гражданами дополнительных общеобразовательных программ по данным дисциплинам на русском языке.

Библиографический список

1. **Кравцова Ю. Г.** Современные представления об уровне образованности иностранных студентов предвузовского этапа обучения в области химии / Ю. Г. Кравцова // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2013. – С. 124–129.

2. **Родионова И. П.** Учебное пособие «Методические указания к изучению естественнонаучных дисциплин» (элементы структуры и роль в обучении иностранных студентов естественным дисциплинам на этапе довузовской подготовки) / И. П. Родионова // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2010. – С. 130–135.

3. **Сурыгин А. И.** Основы обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб: Издательство «Златоуст», 2000. – 230 с.

4. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке <http://минобрнауки.рф/документы/4853/файл/3745/m1304.pdf> (дата обращения: 23.05.2016).

5. Программа вступительного испытания по химии для иностранных граждан, поступающих на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета http://interedu.vsu.ru/images/pdf-files/Progr-vstup-isypt/Химия_программа_вступит.pdf (дата обращения: 23.05.2016).

6. Программа вступительного испытания по физике для иностранных граждан, поступающих на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета http://interedu.vsu.ru/images/pdf-files/Progr-vstup-isypt/Физика_программа_вступит.pdf (дата обращения: 23.05.2016).

7. ЕГЭ-2014: Химия: самое полное издание типовых вариантов заданий / авт.-сост. А. А. Каверина, Д. Ю. Добротин, М. Г. Снастина. – М.: Астрель, 2014. – 186 с.

8. **Павленко Ю. Г.** Физика. Полный курс для школьников и поступающих в вузы: учебн. пособие / Ю. Г. Павленко. – 2-е изд., испр. – М.: Большая Медведица, 2001. – 576 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-37

УДК 53:378 (075.4)

Жильцова Анна Владимировна¹, к. х. н., старший преподаватель,
Zhiltsova-Ann@mail.ru

Ларионова Нина Николаевна², к.ф-м.н, старший преподаватель,
larionovan22@gmail.com

Барабанова Инна Анатольевна³, к. т. н., доцент,
barabanova@interedu.vsu.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж^{1,2,3}

**РАЗРАБОТКА РАЗДЕЛА УЧЕБНИКА ПО ФИЗИКЕ
«КИНЕМАТИКА» ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

Аннотация. Статья посвящена проблемам создания учебника нового поколения по физике для иностранных слушателей дополнительной общеобразовательной программы по физике.

Ключевые слова: учебник нового поколения, учебник по физике, кинематика для иностранных слушателей, предвузовский этап обучения.

Zhiltsova Anna Vladimirovna, candidate of chemical sciences, senior lector

Larionova Nina Nikolaevna, candidate of physico-mathematical sciences, senior lector

Barabanova Inna Anatolevna, candidate of technical sciences, associate professor

Voronezh State University Institute of International Education, Voronezh

DEVELOPING OF SECTION PHYSICS TEXTBOOK “KINEMATICS” FOR LISTENERS ADDITIONAL OF GENERAL EDUCATION PROGRAMMES FOR FOREIGN CITIZENS

Abstract. The article deals with the problems of creating a new generation of textbooks for physics for foreign students more comprehensive program in Physics.

Keywords: the new generation of textbooks, the textbook on physics, kinematics for foreign students, pre-university stage of education.

В настоящее время на кафедре естественно-научных дисциплин ИМО ВГУ разрабатывается комплекс учебно-методической литературы нового поколения [1, 2] по математическим и естественно-научным дисциплинам. В рамках этой деятельности ведется работа по созданию современного учебника по физике, проектирование которого направлено на выполнение современной цели образовательной программы предвузовской подготовки.

Кинематика – это раздел механики, который начинает курс физики для слушателей программ естественно-научной, инженерно-технической и технологической, медико-биологической направленностей. Изучение данного раздела рассчитано на 26—30 часов учебного времени.

Терминология кинематики составляет основу терминологического аппарата физики, который необходимо освоить слушателям, а без знания законов и формул данного раздела, дальнейшее изучение физики не может быть результативным. Материал данного раздела учебника знакомит слушателей с базовыми понятиями кинематики,

формулировками определений, основными формулами и терминами, обозначением физических величин, а также единицами измерения физических величин. Отбор предметного содержания осуществлялся с целью сформировать у иностранных слушателей знания базисных понятий и методов дисциплины и умения их применения [3, 4].

Структуру раздела «Кинематика» составляют: оглавление, предисловие, рекомендации к работе с учебником, введение и 16 традиционных при изучении раздела кинематики тем.

Изучение каждой темы учебника сопровождается выполнением единой системы заданий, которые построены по следующему алгоритму:

Задание 1. Прочитайте новые слова. Найдите в словаре значение этих слов.

Задание 2. Прочитайте текст. Обратите внимание на следующую языковую конструкцию.

Задание 3. Ответьте на вопросы к тексту и выполните задания.

Задание 4. Перескажите текст.

Задание 5. Решите задачу.

Включение в учебник системы заданий по управлению учебно-познавательной деятельностью студентов призвано обеспечить их адаптацию к видам и формам учебной деятельности, характерным для обучения определенной научной дисциплине в вузе.

В основу работы по созданию учебника лег принцип учета владения учащимися языком обучения. Текст учебника тщательно проработан с лингвометодической точки зрения и соответствует программе изучения русского языка.

Все основные определения физических понятий четко выделены в тексте единой системой типографских выделений (жирным шрифтом, курсив с подчеркиванием и др.). В учебнике присутствует информация о чтении некоторых символов физических величин в виде комментариев в тексте.

Исходя из тех соображений, что изучение данного раздела учебника предназначено для начального этапа обучения – используется в первом семестре на пятой неделе изучения русского языка, его отличительной особенностью является развитый лингвометодический аппарат [5–7], начальным элементом которого является словник. Словник содержит не только новые термины из текста изучаемой темы, но также и слова, которые используются в примерах (такие как: собака, молния, машина

и др.), что необходимо для более полного понимания слушателями изучаемого материала, а также с целью дальнейшего использования данных слов при формулировке текста условия задач.

Пример задания 1 к первой теме «Кинематики»

Ф́изика нау́ка изуча́ть (что делать?) явлéние приро́да часть (ж. р.) часть физики / мехáника электр́чество óптика соба́ка бежа́ть (что делать?) мо́лния Со́лнце	электр́ческий опт́ческий светíть (что делать?) часть механики / кинемáтика дина́мика ста́тика тéло вид движе́ние называ́ть (что делать?) примéр сформули́ровать (что сделать?) определéние
---	--

Другим элементом лингвометодического аппарата является адаптация языка текстов, также произведенная в соответствии с уровнем владения студентами языком обучения. Важным аспектом адаптации материала текстов служит стандартизация формулировок определений физических понятий. На начальном этапе освоения курса физики она осуществленная в рамках конструкции *что — есть что*, в которой определяемое понятие стоит в начале определения, а определяющие его понятия — в конце. *Кинематика — это часть механики. Кинематика изучает виды движения.* Тексты первых тем состоят всего лишь из нескольких предложений и не требуют значительной затраты времени учащихся на усвоение их материала. Нарастание объема текста изучаемого материала происходит постепенно, по мере формирования адаптированности.

Наличие специально выделенных языковых конструкций, типичных в коммуникации на занятиях по физике, отличает данный учебник от учебников по физике, предназначенных для аудитории, в которой язык обучения является родным.

Пример задания 2 первой темы «Кинематики»

что (И.П.)	это	что (И.П.)
Физика	это	наука.
Механика	это	часть физики.
что (И.П.)	изучает	что (В.П.)
Физика	изучает	явления природы.
Механика	изучает	движение тел.

Обращение внимания слушателей к конструкциям, использованным в тексте, создает условия для их осознанного применения в речевой деятельности.

Учебник богат иллюстративным материалом (рисунки, графики, схемы), т. к. понимание физических явлений должно сопровождаться средствами наглядности. Кроме того, наглядность служит средством семантизации новой лексики. При отборе иллюстраций – физических явлений, понятий, мы ориентировались на однозначность понимания рисунка, чтобы исключить двоякое толкование.

Пример иллюстративного материала раздела «Кинематика»

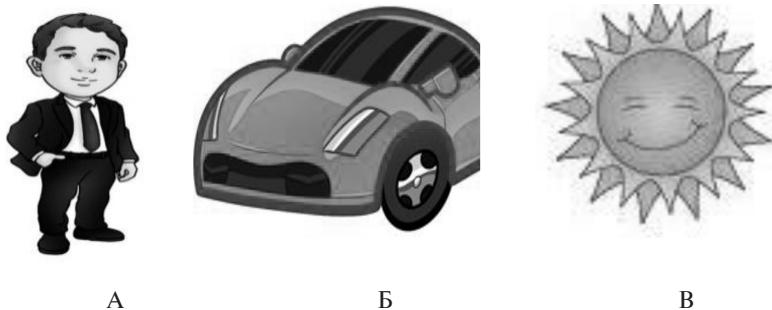


Рис. 1. Примеры физических тел:
А – человек, Б – машина, В – Солнце

В связи с небольшим объемом времени, отводимым на изучение программы по физике, при изучении темы «Физические величины» пришлось отказаться от изучения конкретных приборов, измеряющих физические величины. Ограничились лишь иллюстрациями самых не-

обходимых на данном этапе изучения физики приборов (линейка, весы, часы) и подписями к рисункам с их названиями. В теме «Сложение векторов» остановились подробно на сложении векторов по правилу параллелограмма, и исключили из содержания темы изучение правила треугольника и правила сложения нескольких векторов, т. к. данные правила не используются в дальнейшем при обучении студентов в вузе по различным направлениям, в частности на физическом факультете ВГУ.

С целью оптимизации содержания в учебнике не рассматривается такой традиционно изучаемый материал как зависимость ускорения свободного падения от трех параметров (радиуса Земли, высоты тела над поверхностью Земли, от плотности земной коры) в теме «Свободное падение». Дело в том, что зависимость ускорения свободного падения от двух первых параметров легко семантизируется средствами наглядности и доступна для понимания слушателям; рассмотрение третьего параметра лучше ввести позже, в разделе «Динамика» при изучении темы «Сила тяжести», когда мы говорим, что ускорение свободного падения зависит различных параметров. На данном этапе слушатели уже знакомы с понятиями массы, плотности и объема, изучая ранее понятие инертности при взаимодействии тел. Представлять зависимость ускорения свободного падения только от двух параметров было бы не правильно, с точки зрения корректности излагаемого материала. Но при объяснении зависимости ускорения свободного падения от плотности земной коры нужно будет вводить определение, формулу и единицы измерения новой для иностранных слушателей физической величины – плотности (формула которой связана с объёмом, определение, формулу и единицы измерения которого также было бы необходимо вводить в содержание данной темы). Следуя необходимости учета уровня владения языком обучения, который позволяет вводить не более пяти-семи физических терминов, и не более двух-трех общенаучных терминов при изучении нового материала, было решено ограничиться лишь изучением самой физической величины – ускорение свободного падения – ее постоянного значения для всех тел на Земле и определением направления ее вектора.

Для наилучшего визуального восприятия материала были выделены в отдельные темы «Уравнения и графики равнопеременного движения», «Уравнения движения тела, брошенного вертикально вверх», «Параметры криволинейного движения».

Система контрольных вопросов, содержащихся в конце каждой изученной темы направлена не только на выяснение степени усвоения

изучаемого материала, но и на выработку речевого умения воспроизводить по памяти сообщение, передающее содержание текста. С этой целью изложение контрольных вопросов было произведено в соответствии с последовательностью изложения материала. Использование в учебном процессе вопросов к теме также способствует формированию предметно-коммуникативной компетентности учащихся по физике.

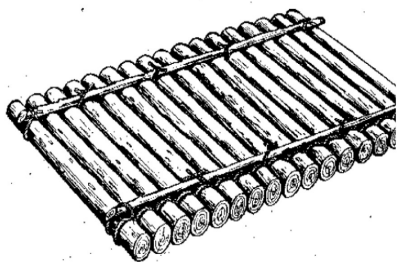
Пример задания 3 к первой теме «Кинематики»

1. Сформулируйте определение физики. Что изучает физика?
2. Назовите части физики.
3. Сформулируйте определение механики. Что изучает механика?
4. Назовите части механики.
5. Сформулируйте определение кинематики. Что изучает кинематика?

Завершает данный раздел учебника – параграф «Задачи», который составлен так, чтобы закрепить изучаемый материал, привить умения использовать теоретические знания для решения практических задач, и включает в себя набор задач по изученным темам разного уровня сложности. Данная часть учебника также включает в себя графики и рисунки, которые иллюстрируют схемы движения, а также новые для иностранного слушателя слова, используемые при формулировке условия предложенных задач.

Пример оформления параграфа «Задачи»

Задача. Плот плывёт по реке. Скорость течения реки $V_p = 10,8$ км/ч. Определите скорость человека относительно берега, если он идёт по плоту со скоростью $V_ч = 10,8$ км/ч: а) в направлении течения реки, б) против течения, в) перпендикулярно берегу (рис. 2).



А



Б

Рис. 2. Рисунок плота:
А – плот, Б – плот плывёт по реке

В конце учебника представлен материал, отражающий главные фундаментальные понятия курса, который позволяет учащимся увидеть, что из изученного материала действительно является главным, т. к. большинство слушателей-иностранцев не обладает умением обобщать и выделять основное в тексте.

Библиографический список

1. **Родионова И. П.** Инновационный учебник по общенаучным дисциплинам для иностранных студентов дополнительной образовательной программы для иностранных граждан / И. П. Родионова // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации. Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся 7 ноября 2014 года. В 2-х томах. (Том 1). – М.: Издательство «Перо», 2015. – С. 272–277.

2. **Родионова И. П.** Лингвометодический аппарат как специфическая особенность учебника по естественно-научной дисциплине для иностранных студентов предвузовского этапа обучения / И. П. Родионова // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции / СПб. – Полтораки, 2010. – С. 252–260.

3. **Лебедев О. Е.** Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. 2004. – № 5. – С. 3–12.

4. Образовательные результаты / под ред. О. Е. Лебедева. – СПб: Специальная литература, 1999. – 135 с.

5. **Сурыгин А. И.** Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб: Издательство «Нестор», 1999. – 391 с.

6. **Сурыгин А. И.** Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб: Издательство «Златоуст», 2000. – 230 с.

7. **Родионова И. П.** учебное пособие «Методические указания к изучению естественнонаучных дисциплин» элементы структуры и роль в обучении иностранных студентов естественным дисциплинам на этапе предвузовской подготовки / И. П. Родионова // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции / СПб. – Полтораки, 2010. С. 260–265.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-38

УДК 378.16

Жильцова Анна Владимировна¹, к. х. н., старший преподаватель,
Zhiltsova-Ann@mail.ru

Родионова Ирина Петровна², к. п. н., доцент,
rodionova@interedu.vsu.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж^{1,2}

ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ЭЛЕКТРОННОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ «ХИМИЯ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРЕДУВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена представлению о созданном учебно-методическом комплексе «Химия».

Ключевые слова: иностранные студенты, обучение химии, электронный курс, этап довузовского образования.

Zhiltsova Anna Vladimirovna, candidate of chemical
sciences, senior lector

Rodionova Irina Petrovna, candidate of pedagogical
sciences, associate professor

Voronezh State University Institute of International Education, Voronezh

GENERAL CONCEPTION OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL—METHODICAL COMPLEX “CHEMISTRY” FOR FOREIGN STUDENTS OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION STAGE

Abstract. The article obtains representation of created educational-methodological complex “Chemistry”.

Keywords: foreign students, chemistry training, e-course, pre-university education stage.

Применение электронных средств в обучении иностранных учащихся имеет многолетнюю историю своего развития и, как правило, связано с изучением русского языка как иностранного. На реализацию этой

цели направлены различные электронные курсы, учебники и пособия по РКИ, созданные за последние два десятилетия и адресованные пользователям, только приступающим к изучению русского языка или уже обладающими определёнными знаниями.

Аналогичных электронных изданий, обеспечивающих обучение иностранцев языкам наук математического, естественно-научного и гуманитарного циклов, в настоящее время пока не существует. В публикациях преподавателей-предметников, работающих на подготовительных факультетах и отделениях для иностранцев, сообщается об использовании электронных средств в обучении, но, как правило, для решения отдельных, определённых задач образовательной программы.

Участие преподавателей Института международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) в проекте Минобрнауки РФ «Электронный подфак», координатором которого является Институт русского языка им. А. С. Пушкина (ИРЯ им. А. С. Пушкина), завершилось созданием ряда электронных учебно-методических комплексов, среди которых – «Химия». Проектирование, моделирование и реализация этого проекта представляло собой многоаспектную проблему, и, поскольку работа над ним еще пока продолжается, подробное описание ее решения будет произведено позже. В настоящем сообщении даётся общее представление об учебно-методическом комплексе.

Учебно-методический комплекс «Химия» предназначен для иностранных граждан и лиц без гражданства, готовящихся к получению высшего профессионального образования в российском вузе. Его пользователями могут быть как слушатели дополнительной общеобразовательной программы для иностранных граждан, так и любой иностранец, желающий получить знания фундаментальных химических понятий и законов, химической и общенаучной лексики на русском языке.

Использование электронного комплекса в обучении иностранцев на подготовительных факультетах даёт дополнительные возможности для освоения учащимися общеобразовательной программы и служит компонентом нового в образовательных технологиях – смешанного обучения. Отдельные материалы комплекса могут применяться в рамках самостоятельной работы обучающихся, а также для контроля знаний.

Целью применения электронного комплекса является создание условий эффективного формирования способности и готовности иностранных граждан и лиц без гражданства продолжить образование

на русском языке в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Его задачами служат:

— овладение обучающимися системой значимых для дальнейшего профессионального образования понятий, законов, теорий и методов химии;

— овладение обучающимися языком химических наук, значимых для дальнейшего профессионального образования.

Необходимо отметить, что среди шаблонов заданий урока, предложенных к использованию непосредственным заказчиком проекта, ООО «Унивеб», отсутствовали задания, которые могли бы обеспечить эффективное формирование говорения. В этой связи, мы не можем утверждать, что, в случае самостоятельного освоения пользователем материалов комплекса (без тьюторской поддержки) возможно обеспечить способность и готовность обучающегося продолжить образование на русском языке в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. (Также отметим, что заказчик по ряду обстоятельств существенным образом ограничил нашу работу по использованию рисунков, видеофрагментов и анимации, которых могло бы быть значительно больше).

Работа с материалом первых уроков начинается на основе элементарного уровня владения пользователями русским языком. По мере освоения содержания уроков у обучающихся осуществляется формирование уровня знаний и умений, соответствующих требованиям базового и первого сертификационного уровней.

Преподавание химии иностранцам в ИМО ВГУ имеет более чем пятидесятилетнюю историю, поэтому данная — пионерская для нас работа — осуществлялась на традиционных методологических основаниях проектирования образовательной программы предвузовской подготовки иностранцев, среди которых методика обучения русскому языку как иностранному, принципы теории обучения общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке, разработанной докт. пед. наук, проф. СПбПУ А. И. Сурыгиным [1]. Кроме этого, мы ориентировались на результаты исследований и практической работы коллег-русистов, первых создателей электронных средств обучения О. И. Руденко-Моргун, Т. В. Васильевой, Л. А. Дунаевой [2], а также на собственные результаты педагогических исследований и опыт обучения иностранцев естественно-научным дисциплинам [3—6].

Содержание материалов уроков создано с учётом «Требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [7], а также «Требований к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» [8].

В основу проектирования предметного и языкового содержания уроков положены «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень», и «Рабочая программа по химии», разработанная на кафедре естественно-научных дисциплин ИМО ВГУ [9].

Элементы аппарата учебно-методического комплекса, которые нужно было разработать, были определены методистами ИРЯ им. А. С. Пушкина. В их число вошли:

- сценарии уроков электронного курса «Химия»;
- аннотация к курсу;
- учебно-тематический план курса;
- структура курса;
- рекомендации для преподавателей;
- рекомендации для обучающихся;
- видеоролик с приветственным словом к пользователям;
- иллюстрации к курсу;
- контрольно-измерительные материалы к курсу, в том числе итоговое тестирование по курсу;
- словари к курсу (поурочные и сводные);
- список литературы и дополнительных источников к курсу.

Главный компонент учебно-методического комплекса – обучающий электронный курс «Химия» – представляет собой совокупность 40 тематических уроков и рассчитан примерно на 186 академических часов. (Количество уроков было задано ИРЯ, изучение материалов урока было призвано обеспечить достижение конечных результатов освоения дополнительной общеобразовательной программы по химии, обозначенных в приказе Минобрнауки РФ № 1304).

В курсе изложены основные теоретические понятия и законы химии, приведены определения, формулы, уравнения реакций и номенклатура

неорганических и органических веществ, даны многочисленные расчётные задачи и образцы их решения.

Элементами структуры каждого урока являются:

– поурочные словари (словарь новых глаголов, словарь новых слов – предметной и общенаучной терминологии, фоновой лексики), переведённые на английский и китайский языки;

- перечни новых глаголов урока и примеры их употребления;
- перечни новых языковых конструкций;
- речевые образцы;
- таблицы;
- иллюстрации;
- тексты;
- упражнения;
- контролирующие тесты.

Все задания, предъявляемые пользователям для выполнения, озвучены и переведены на английский и китайский языки, все тексты также озвучены, а тексты начальных уроков также переведены на английский и китайский языки.

Особенность данного курса состоит в интегрировании методов обучения иностранцев русскому языку и предмету на русском языке: сообщение основной предметной информации в виде учебного адаптированного текста предваряется системой предтекстовых заданий, направленных на снятие трудностей при восприятии информации, а также послетекстовых заданий, целью которых служит формирование языковой и предметно-коммуникативной компетентности обучающихся.

Библиографический список

1. **Сурыгин А. И.** Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. СПб.: Издательство «Нестор», 1999. – 391 с.

2. **Руденко-Моргун О. И.** Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: Монография. – М.: РУДН, 2009. – 332 с.

3. **Жильцова А. В.** Учет уровня владения русским языком в контроле знаний по химии иностранных учащихся дополнительной общеобразовательной программы для иностранных граждан / Жильцова А. В. // Международное

образование и сотрудничество: сборник материалов Четвертой Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» (28—30 мая 2015 г.).— Москва, 2015.— Вып.3.— Т. 1.— С. 207—211.

4. **Родионова И. П.** Лингвометодический аппарат как специфическая особенность учебника по естественно-научной дисциплине для иностранных студентов предвузовского этапа обучения / И. П. Родионова // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции / СПб.— Полторацк, 2010. С. 252—260.

5. **Жильцова А. В.** Использование мультимедийных средств при обучении химии иностранных учащихся дополнительной общеобразовательной программы для иностранных граждан на русском языке / Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. статей.— Вып. 18. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016.— С. 73—76.

6. **Родионова И. П.** К вопросу об учёте уровня владения языком обучения при проектировании содержания подготовки по естественно-научным и математическим дисциплинам иностранных студентов предвузовского этапа обучения / И. П. Родионова // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сборник материалов международной научно-практической конференции. Т. 2. Москва: МАДИ, 2012. С. 177—181.

7. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. N1304 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

8. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрушина и др. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 64 с.

9. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина [и др.].— Москва: Издательство РУДН, 2001.— 137 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-39

УДК 001.38

Меньшикова Ксения Сергеевна, старший преподаватель,
ksundricl@yandex.ru

ФГОУ ВПО «БГТУ им. В. Г. Шухова», Белгород

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема возможности и необходимости использования мультимедийных средств и технологий в процессе обучения естественным дисциплинам иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Особое внимание уделяется вопросам повышения компетенций преподавателей в сфере использования мультимедийных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, естественные дисциплины, мультимедийные технологии, инновации в образовательном процессе.

Menshikova Ksenia Sergeevna, senior lector

Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov, Belgorod

THE EXPERIENCE OF THE USING OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN STUDENTS TO NATURAL SCIENCES

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the possibility and necessity of using multimedia tools and technologies in the process of teaching natural sciences of foreign students studying at preparatory faculties for foreign students. Willingness to use multimedia technologies by teachers working with foreign citizens, as well as the results that the proposed innovations can bring.

Keywords: foreign students' training, natural disciplines, multimedia technologies, innovations in educational process.

Актуальность изучения иностранных языков является очевидным фактом, который не подвергается сомнению. В частности, русский язык на данный момент приобретает все большую популярность во всем мире и как следствие, является основным иностранным языком для

студентов-иностранцев, которые приезжают на обучение в высшие учебные заведения Российской Федерации. Сложность задачи обучения языкам объясняется тем, что любой образовательный процесс – задача комплексная, требующая учета данных психологии, педагогики, методики, особых свойств изучаемого предмета.

Наиболее легкое и глубокое изучение языка происходит в среде естественных его носителей. Это не удивительно, ведь в иностранной среде происходит актуализация внимания, любое действие будет направлено на достижение результата. Но современный век компьютерных технологий позволяет не только подготовиться к изучению русского языка и усовершенствовать его, но и улучшить свои знания по естественным дисциплинам на русском языке, что немаловажно для слушателей, планирующих продолжить обучение в вузах Российской Федерации, используя искусственные способы создания естественной среды при помощи мультимедиа технологий. Современные тенденции в преподавании иностранных языков связаны как с техническим и технологическим обновлением процесса обучения, так и с радикальной сменой методической парадигмы, что дает широкие возможности для их внедрения.

Мультимедийные технологии являются совокупностью различных способов обучения: текстов, графических изображений, музыки, видео и мультимедиа в интерактивном режиме. Новая учебная среда создает дополнительные возможности для развития креативности студентов, стимулирует их любознательность, прививает интерес к научной деятельности [1, с. 165]. Подобный подход значительно повышает интерес к предмету, вовлекая в познавательный процесс абсолютно всю группу. Мультимедиа может применяться в контексте самых различных стилей обучения и восприниматься самыми различными людьми: некоторые предпочитают учиться посредством чтения, другие – посредством восприятия на слух, третьи – посредством просмотра видео и т. д.

Стоит отметить, что использование вышеперечисленных мультимедиа средств, возможно и необходимо не только в гуманитарных науках (русский язык, история, обществознание, лингвострановедение), но и в точных дисциплинах (математика, физика, информатика). Именно поэтому создание учебной языковой среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов

современной методики. С ним в первую очередь связана реализация массового обучения двум из четырех основных видов речевой деятельности: аудированию и говорению (условно-коммуникативному или коммуникативному). Для достижения этой цели используются технические средства обучения. Современный этап развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями: они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистанционное обучение с использованием современных технологий. К сожалению, не все преподаватели, работающие с иностранными студентами, осознают необходимость использования ТСО в учебном процессе. Также возникают противоречия между педагогической теорией и образовательной практикой, например:

- между достигнутым уровнем теоретических знаний об информационных технологиях и недостаточной компьютерной грамотностью преподавателей естественных дисциплин и РКИ для использования в учебном процессе возможностей компьютерных телекоммуникационных сетей;
- между признанием необходимости использовать компьютерные технологии при организации самостоятельной работы студентов и отсутствием необходимых условий для их использования;
- между готовностью молодых людей использовать компьютер как средство самостоятельного интеллектуального труда и отсутствием апробированного и эффективного программного обеспечения по узконаправленному виду образовательной деятельности;
- между старыми и новыми представлениями о роли преподавателя как организатора учебной деятельности, в том числе в организации самостоятельной работы студентов.

При соблюдении педагогических условий организации самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью в компьютерной среде информационные технологии осуществляют не только индивидуальный, дифференцированный подход к личности обучаемого, но и оказывают на нее социализирующее влияние.

Современная система образования все активнее использует информационные технологии и компьютерные телекоммуникации. Особенно

динамично развивается система дистанционного образования, чему способствует ряд факторов, и прежде всего — оснащение образовательных учреждений мощной компьютерной техникой и развитие сообщества сетей Интернет.

Изучая зарубежный опыт, можно выделить следующий важный аспект: преподаватель выступает не в роли распространителя информации (как это традиционно принято), а в роли консультанта, советчика, иногда даже коллеги обучаемого [2, с.118].

Содержательная основа массовой компьютеризации образования, безусловно, связана с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда вообще, в любом его проявлении. Р. Вильямс и К. Макли в своей статье «Компьютеры в школе» пишут: «Есть одна особенность компьютера, которая раскрывается при использовании его как устройства для обучения других, и как помощника в приобретении знаний, это его неодушевленность. Машина может «дружелюбно» общаться с пользователем и в какие-то моменты «поддерживать» его, однако она никогда не проявит признаков раздражительности и не даст почувствовать, что ей стало скучно. В этом смысле применение компьютеров является, возможно, наиболее полезным при индивидуализации определенных аспектов преподавания» [2].

На основе опыта кафедры русского языка и естественных дисциплин БГТУ им. В. Г. Шухова был разработан ряд мероприятий и апробирован в 2016—2017 учебном году. Данный опыт работы в неязыковой среде был получен в 2015—2016 учебном году в Королевстве Марокко, г. Агадир (Институт Фунти). Преподаваемые дисциплины: математика, информатика, физика. Базовые комплекты учебников, наработки в виде дополнительных заданий давали свои результаты, но не в полной мере. Слабая оснащенность профильных кабинетов не позволяла эффективно организовать учебный процесс. Очевидно, что в данной ситуации не только не было достаточного понимания изложенного материала, но и быстро терялся интерес к дисциплинам. Было решено внедрять инновационные мультимедиа технологии, чтобы вывести студентов на нужный уровень владения русским языком.

Использование на занятиях учебного видеоматериала способствовало пониманию физических процессов. На первых занятиях показывался видеосюжет без звукового сопровождения, чтобы понять насколько

хорошо будет восприниматься визуальная информация. После нескольких занятий было показано видео со звуковым сопровождением и объяснением процессов на русском языке. После просмотра видео студентам были предложены задания для закрепления материала. После просмотра видеосюжета студент более активно начинает принимать участие в дискуссии, отстаивать свою точку зрения. Именно в этот момент студенты начинают понимать необходимость расширения лексической базы по предмету.

Следующий вид работы был введен с учетом психологических и ментальных особенностей граждан арабской страны, и было решено внедрять в образовательный процесс интегрированные занятия и занятия-игры.

Первая игра была проведена в стиле популярной интеллектуальной игры в России «Что? Где? Когда?». Первоначально студенты просмотрели один из выпусков игры, поняли суть мероприятия и начали заниматься составлением вопросов к командам-соперникам. В этом виде работы у студентов развиваются такие навыки как: гибкость (готовность включаться в новые ситуации общения, функционировать на новом речевом материале), сознательность (способность сознательного контроля в случае возникновения затруднений при построении высказывания или совершения ошибки). В процессе игры перед студентами были поставлены следующие задачи: вопрос от команды задает участник этой команды, читая его со слайда, команде соперника дается две минуты времени на понимание и обсуждение вопроса, после чего они должны дать ответ.

Что происходит в процессе проведения данной формы занятия? Во-первых, происходит формирование речевых навыков и умений самосовершенствоваться в русском языке. Во-вторых, происходит активизация знаний, вырабатывается автоматизированность, сознательность и повышается продуктивность усвоения учебного материала.

Данный опыт был продолжен на подготовительном факультете для иностранных граждан БГТУ им. В. Г. Шухова в г. Белгород. В 2016—2017 учебном году со студентами различных направлений был проведен ряд мероприятий с использованием мультимедийных технологий: со студентами технического профиля – интегрированный урок информатики и русского языка, где использовались пословицы, загадки, ребусы; со студентами экономического профиля – интерактивная математиче-

ская игра в форме эстафеты; со студентами, планирующими поступать на факультеты информационных технологий, интеллектуальная игра в формате шоу «Своя игра» с элементами программирования.

Практика показывает, что использование мультимедийных технологий в процессе обучения иностранных студентов естественным дисциплинам не только возможно, но и необходимо.

Библиографический список

1. **Щербина И. В.** Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков – Минск: БГУ, 2010. – с. 164–166.

2. **Вильямс Р. Маклин К.** Компьютеры в школе. Пер с англ. / Под ред. В. В. Рубцова. – М.: Прогресс, 1988. – с. 214.

3. **Акифи О. И.** Оптимизация проведения контроля знаний с использованием компьютерных технологий. – Вестник ТулГУ. С – Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. С. 64–67

doi:10.18720/SPBPU/2/id17-40

УДК 378.16

Жильцова Анна Владимировна¹, к. х. н., старший преподаватель,
Zhiltsova-Ann@mail.ru

Родионова Ирина Петровна², к. п. н., доцент,
rodionova@interedu.vsu.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж^{1,2}

ВИДЫ ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА «ХИМИЯ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена различным задачам учебно-методического комплекса «Химия».

Ключевые слова: иностранные студенты, обучение химии, электронный курс, этап довузовского образования.

Zhiltsova Anna Vladimirovna¹, candidate of chemical sciences, senior lector

Rodionova Irina Petrovna², candidate of pedagogical sciences, associate professor

Voronezh State University Institute of International Education, Voronezh^{1,2}

TYPES OF TASKS AND EXERCISES OF THE ELECTRONIC COURSE “CHEMISTRY” FOR FOREIGN STUDENTS OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION STAGE

Abstract. The article tells about various tasks of the educational-methodical complex “Chemistry”.

Keywords: foreign students, chemistry training, e-course, pre-university education stage.

Основу уроков электронного курса «Химия», разработанного для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения преподавателями кафедры естественно-научных дисциплин Института международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ), составляют многообразные задания обучающего и контролирующего характера. Среди них задания ознакомительного характера (наблюдение), задания на формирование знаний и умений (тренировка), задания для проверки результатов изучения материала урока (контроль). В среднем один тематический урок содержит от 25 до 35 заданий, количество слов урока составляет от 3000 до 5000 лексических единиц. В курсе использованы около 20 вариантов различных шаблонов заданий, предложенных заказчиком (ООО «Унивеб»). В данной статье будут приведены примеры ряда заданий, содержание которых редуцировано в силу необходимости соблюдения формата статьи.

Задания ознакомительного характера готовят пользователя к восприятию информации. Каждый урок начинается с задания, в котором даётся презентация новой лексики – химических и общенаучных терминов, а также слов фоновой лексики. Задание представляет собой словник – перечень новых слов и словосочетаний урока. Во всех словах проставлены ударения, а у существительных, заканчивающихся на мягкий знак, обозначен соответствующий род. Диктор читает слова и их перевод (перевод осуществляется заказчиком только на английский и китайский языки). Словник служит словарём терминов урока

и в случае необходимости появляется на экране, на котором «иконка» словаря имеет постоянное место.

Пример: Слушайте, читайте новые слова и словосочетания.

доля

если

количественный

количественное отношение

массовый

массовая доля

Новые глаголы и примеры их использования в тексте выделены в отдельное задание, которое читается на русском, английском и китайском языках. В отдельное задание выделены языковые конструкции и их модели, которые также читаются и переводятся.

Примеры: Слушайте, читайте новые глаголы и примеры их употребления.

Глаголы	Примеры
выражать – выразить <i>что?</i>	Состав вещества можно выразить в массовых долях или процентах.

Слушайте, читайте, запоминайте конструкции, которые вы встретите в тексте.

ЧТО МОЖНО ВЫРАЗИТЬ В ЧЁМ	
(В.п.)	(П.п.)
Состав вещества можно выразить в массовых долях или процентах.	

Особенность данного курса химии – наличие в нём различных предтекстовых заданий, призванных прежде всего облегчить восприятие последующего текста. Последнее характерно для учебных пособий по научному стилю речи и является новым в обучении предмету: учебники химии для иностранных учащихся предтекстовых упражнений не содержат [1–5]. Многие задания содержат комментарии, в которых обращается внимание пользователя на изменение окончаний слов, синонимы или антонимы, синонимичные модели, словообразование и др. языковые или речевые аспекты.

Пример: Слушайте, читайте предложения с новыми словами.

1. Обратимый, обратимая реакция.

Необратимый, необратимая реакция.

Химические реакции могут быть необратимыми и обратимыми.

1. Согласно, согласно уравнению реакции.

Согласно уравнению реакции, образуются 4 моля оксида азота (2) и 6 молей воды.

Обратите внимание на антонимы!

прямой ≠ обратный
обратимый ≠ необратимый

Обратите внимание на синонимичные модели!

согласно = в соответствии
согласно уравнению реакции = в соответствии с уравнением
реакции

Характер предтестовых заданий разнообразен: пользователям предлагается прослушать, а затем прочитать мини-тексты, изучить иллюстрации, впечатать необходимые окончания слов, отдельные слова, ответы на вопросы, выполнить небольшие задания по выбору правильного ответа, найти однокоренные слова и пр.

Пример: Слушайте, читайте названия металлов и примеры их употребления.

№	Символ химического элемента	Русское название химического элемента	Как читать в формуле	Примеры чтения русских названий веществ
1	Li	л ^и тий	л ^и тий	LiF – литий-фтор
2	Na	н ^а трий	н ^а трий	Na ₂ S – натрий-два-эс

Пример: Прочитайте, прослушайте диалог.

– Вы знаете, что химические вещества делят на неорганические и органические?

– Да, мы изучали это в школе.

– Сегодня мы изучаем классификацию неорганических веществ. Вы уже знаете, что по элементному составу вещества делят на простые и сложные. Кто может привести примеры простых неорганических веществ и сложных неорганических веществ?

– Можно я?

– Да, пожалуйста.

– Простые вещества – это разные металлы и неметаллы, а сложные – вода, мел.

– Сейчас мы начинаем изучать классификацию сложных неорганических веществ.

– Мы будем изучать, на какие группы делят сложные неорганические вещества?

– Да, мы будем изучать, на какие группы, или классы, они делятся.

Обратите внимание на синонимичные модели.

<i>Что делят на что?</i>	<i>= Что делится на что?</i>
<i>Простые вещества делят на металлы и неметаллы. Сложные неорганические вещества делят на оксиды, основания, кислоты, соли.</i>	<i>Простые вещества делятся на металлы и неметаллы. Сложные неорганические вещества делятся на оксиды, основания, кислоты, соли.</i>

Каждый урок, как правило, содержит несколько текстов, в которых излагается определённый предметный материал. Все тексты курса – это адаптированные учебные тексты, язык изложения материала соответствует определённому уровню владения русским языком (от элементарного – к первому сертификационному). Тексты снабжены рисунками, таблицами, видеофрагментами.

Последующие за текстом задания направлены на первичное закрепление знаний и их контроль. Задачи курса – формирование у пользователя предметной и предметно-коммуникативной компетентностей – обусловили создание не только типичных для обучения химии заданий, но и таких, которые позволили бы сформировать речевые и коммуникативные умения и навыки. В этой связи нами разработаны разнообразные послетекстовые лексико-грамматические, речевые и коммуникативные задания. Их выполнение обеспечивает много-

кратное повторение лексики и грамматических моделей, что помогает развить коммуникативно-речевые умения у обучающихся.

Разработанную систему тренировочных и контрольных заданий образуют задания закрытого и открытого типов, которые отражены в разнообразных шаблонах.

Радиокнопки. Пользователь читает содержание задания и выбирает правильный ответ.

Примеры: **Соответствует ли содержанию текста утверждение? Выберите правильный ответ.**

Соответствует ли утверждение содержанию текста?

При одинаковых условиях (температуре и давлении) одинаковые количества (моли) газов содержат одинаковое число молекул и занимают одинаковый объём.

ДА НЕТ

Температура $t = 100^{\circ}\text{C}$ и давление $p = 1$ атм – это нормальные условия.

ДА НЕТ

Выберите правильный вариант ответа.

Основные оксиды – это

- оксиды неметаллов или оксиды металлов со степенью окисления +5, +6, +7
- оксиды металлов со степенью окисления +3 или +4
- оксиды металлов со степенью окисления +1 или +2

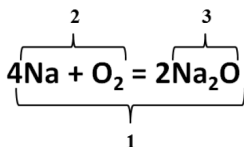
Радиокнопки со звуком. Пользователь прослушивает содержание задания и выбирает правильный ответ.

Примеры: **Выберите верное утверждение.**

Во втором периоде самый сильный восстановитель – это

- В
- F_2
- Li

Посмотрите на рисунок. Прослушайте вопрос. Выберите правильный вариант ответа.



1. Что обозначает цифра 1?

- **химическое уравнение**
- реагирующие вещества
- продукты реакции

2. Что обозначает цифра 2?

- химическое уравнение
- **реагирующие вещества**
- продукты реакции

3. Что обозначает цифра 3?

- реагирующие вещества
- **продукты реакции**
- химическое уравнение

Мультивыбор (со звуком или без звука). Пользователь читает или прослушивает содержание задания и выбирает правильный ответ.

Пример: Выберите все верные утверждения.

Компоненты раствора — это

растворитель

- **растворённые вещества**
- продукты разложения растворителя
- **продукты взаимодействия растворителя и растворённого вещества**

Выпадающий список.

Пример: Выберите подходящее слово из выпадающего списка.

1. Частицы растворённого вещества и частицы растворителя (воды) (распределяются, **взаимодействуют**, преобладают).

2. Обычно растворителем считается компонент, который (распределяется, выделяется, **преобладает**) в растворе, другие компоненты считаются растворёнными веществами.

3. Гидратированные частицы растворённого вещества равномерно (взаимодействуют, выделяются, **распределяются**) во всем объёме растворителя (происходит диффузия гидратов).

Перенос ответа (перетаскивание). Перенос в таблицу.

Примеры:

Соедините предложения, которые передают близкую по смыслу информацию.

Оксиды получаются при взаимодействии сложного вещества с кислородом.	Когда сложное вещество реагирует с кислородом, образуются оксиды.
Когда магний реагирует с кислородом, получается оксид магния.	При взаимодействии магния с кислородом получается оксид.
При разложении гидроксида железа (III) при нагревании образуются оксид железа (III) и вода.	Когда гидроксид железа (III) разлагается, образуются оксид железа (III) и вода.

Слушайте слова. Соедините однокоренные слова.

реакция	реагировать
оксид	гидроксид, гидроксогруппа
кислота	кислотный остаток

Перенесите химическую формулу вещества из-под таблицы в определённый столбец.

Соль подвергается гидролизу	Соль не подвергается гидролизу
FeSO_4	$\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2$
Li_2S	NaCl
$\text{Zn}(\text{NO}_3)_2$	AlPO_4

FeSO_4 Li_2S $\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2$ NaCl $\text{Zn}(\text{NO}_3)_2$ AlPO_4

Впечатывание.

Примеры:

Впечатайте правильный ответ.

Химическая формула оксида	Название оксида по номенклатуре
Na_2O	оксид натрия
CO_2	оксид углерода (IV)

Изучите рисунок. Обозначьте цифры рисунка: впечатайте нужные слова. Слова впечатывайте со строчной буквы.



1 – это **атомный (порядковый) номер**

2 – это **относительная атомная масса**

3 – это **символ элемента**

4 – это **название элемента**

Впечатайте слова в нужной форме.

Оксиды получаются при взаимодействии [простое вещество] простого вещества с кислородом.

Впечатайте пропущенные слова.

Сформулируйте определение простых веществ. Простые вещества – это вещества, которые состоят из атомов **одного элемента**.

Составление предложений.

Пример: Составьте предложения. Соблюдайте прямой порядок слов.

1) химической можно рассчитать формуле в массовых долях состав или вещества процентах по.

Проверьте себя.

1. По химической формуле можно рассчитать состав вещества в массовых долях или процентах.

Состав вещества в массовых долях или процентах можно рассчитать по химической формуле.

Запись звука.

Пример: Слушайте по два мини-текста. В одном из текстов найдите дополнительную информацию и запишите её. Сравните ваш ответ с образцом.

Кислоты – это электролиты, которые при диссоциации образуют катионы водорода H^+ .

Кислоты – это электролиты, которые при диссоциации образуют катионы водорода H^+ (никаких других катионов не образуют).

Проверьте себя.

никаких других катионов не образуют

Химия – это наука, которая предполагает использование теоретических знаний для решения практических задач. Данный электронный курс содержит задания, которые обучают решению задач и задания, контролирующие усвоение полученных знаний (пользователь решает задачу в своей тетради, а затем – в зависимости от шаблона – переносит, или печатывает правильный ответ).

<p><i>Пример: Прочитайте, прослушайте текст. Задача 1. Какой объём занимает 0,5 моль газа CO₂ (н. у.)?</i></p> <p>1. Запишем, что дано в задаче. <u>Дано:</u> $n(\text{CO}_2) = 0,5 \text{ моль}$</p>	
<p>2. Далее определим и запишем, что нужно найти. <u>Дано:</u> $n(\text{CO}_2) = 0,5 \text{ моль}$</p>	
<p>V(CO₂) –?</p> <p>3. Решим задачу. Запишем решение задачи. <u>Дано:</u> $n(\text{CO}_2) = 0,5 \text{ моль}$</p>	<p style="text-align: center;"><u>Решение:</u></p> $V_m = \frac{V}{n} \Rightarrow V = V_m \cdot n$ $V(\text{CO}_2) = 22,4 \text{ л/моль} \cdot 0,5 \text{ моль} = 11,2 \text{ л}$
<p>V(CO₂) –?</p> <p>4. Запишем ответ. <u>Дано:</u> $n(\text{CO}_2) = 0,5 \text{ моль}$</p>	<p style="text-align: center;"><u>Решение:</u></p> $V_m = \Rightarrow V = V_m \cdot n$ $V(\text{CO}_2) = 22,4 \text{ л/моль} \cdot 0,5 \text{ моль} = 11,2 \text{ л}$ <p style="text-align: center;"><u>Ответ: V(CO₂) = 11,2 л.</u></p>
<p>V(CO₂) –?</p>	

Пример: Впечатайте ответ в определённый столбец. Для этого решите задачи. Ответ округлите до десятых.

Задача	Ответ
Какой объём при нормальных условиях (н.у.) занимают 2 моль газа CH_4 ?	44,8 л

В заключении отметим, что многофункциональные задания электронного комплекса создают благоприятные условия формирования предметных, речевых и коммуникативных компетенций обучающихся.

Библиографический список

1. **Китаева Н. А., Сарафаникова О. А.** Научный стиль речи: Лексико-грамматический курс для студентов-иностранцев естественного профиля (начальный этап). – Воронеж. ун-т, 2003. – 112 с.

2. **Дубинская Е. В.** Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан. Книга для студента. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 400 с.

3. **Полякова Т. В.** Общая химия. Основные понятия химии: учеб. пособие для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения / Т. В. Полякова, Т. В. Карташова. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2009. – 49 с.

4. **Полякова Т. В.** Общая химия: учебное пособие для иностранных учащихся центров довузовской подготовки / Полякова Т. В., Сбитнева Л. А. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2010. – 156 с.

5. **Полякова Т. В.** Органическая химия: Учебное пособие для студентов-иностранцев центров довузовской подготовки иностранных граждан / Полякова Т. В., Сбитнева Л. А. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 71 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. Проблемы международного образования

<i>Арсеньев Д.Г., Мазина А.Л. Инициативы академического превосходства в странах европы</i>	3
<i>Баранова И.И. Актуальные вопросы языковой подготовки иностранных студентов</i>	10
<i>Краснощечков В.В. Проблемы содержания типов образования согласно международной классификации юнеско</i>	17

Секция 2. Проблемы обучения иностранных студентов русскому языку

<i>Авдеева И.Б. Безличность и неопределенно-личность как отражение профессионального мышления инженеров</i>	36
<i>Аль-Афанди Е.К. Безличность и неопределенно-личность как отражение профессионального мышления инженеров</i>	45
<i>Андрейчикова О.И. Использование художественного текста при обучении иностранных студентов (I сертификационный уровень) (I certification level)</i>	49
<i>Аркадьева Т.Г., Федотова Н.С., Васильева М.И., Владимирова С.С., Шарри Т.Г. Междисциплинарность в языковой подготовке иностранных бакалавров-лингвистов</i>	55
<i>Белихина Е.Н., Зайцева А.С. Дневник наблюдений как средство обучения письменной речи на подготовительном факультете</i>	62
<i>Гладких И.А. Использование компьютерных технологий при обучении иностранных студентов научному стилю речи</i>	69
<i>Доминова Т.Н. Структура словарной статьи в мультимедийном лингвокраеведческом пособии словарного типа «санкт-петербург»</i>	75
<i>Доценко М.Ю., Ильина Н.О. Особенности организации учебного процесса по русскому языку как иностранному в укрупненных группах</i>	83
<i>Иванова А.С., Клобукова Л.П., Нахабина М.М. Лингводидактическое описание элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным» в общей системе описания содержания обучения русского языка как иностранного</i>	88
<i>Калле М.И. Биографические микротексты как опора для освоения грамматического материала на начальном этапе изучения русского языка как иностранного</i>	96
<i>Каховская Ю.В. Технические средства обучения в преподавании рки</i>	102
<i>Кумбашева Ю.А. Пособие по развитию устной речи для иностранных студентов (уровень В1 – В2)</i>	108
<i>Мельникова Т.Н., Лебединский С.И., Хоронко С.С. Теория и методика преподавания рки в республике беларусь: проблемы и достижения</i>	115

<i>Размашкин И.Ю. Методические аспекты изучения текста интервью</i>	123
<i>Смелкова И.Ю. Инновационный подход к обучению англоговорящих студентов русскому языку</i>	129
<i>Федотова В.С. Использование исследовательских заданий в обучении иностранных студентов академическому русскому письму</i>	136

Секция 3. Вопросы академической и социокультурной адаптации

<i>Воскобойник А.Е., Колесников Ю.Ю. Системный подход как способ эффективной организации внеучебной деятельности в вузе</i>	141
<i>Гирфанова Э.М. Проблема сформированности учебных стратегий у слушателей подготовительного курса русского языка как иностранного</i>	144
<i>Дружинин А.Е., Лобыцына М.В. Совершенствование межкультурной коммуникации в образовательной среде</i>	150
<i>Литвинова Д.Н. Стимулирование учебного процесса иностранных учащихся в условиях социокультурной адаптации</i>	163
<i>Мельникова Т.Н., Гринкевич Е.И., Аксёнова Г.Н. Педагогический аспект адаптации иностранных граждан, получающих высшее образование в белорусском государственном медицинском университете</i>	168
<i>Неделько П.С. Организация деятельности студенческой волонтерской организации по работе с иностранными обучающимися</i>	177
<i>Рашидова Д.Т. К вопросу о формировании лингвокультурологической компетенции иностранных студентов (на примере учебных экскурсий)</i> ..	184

Секция 4. Профильные дисциплины для иностранных студентов

<i>Жильцова А.В., Кравцова Ю.Г. Новые подходы к вступительному контролю знаний в области химии и физики у иностранных граждан на предвузовском этапе обучения</i>	190
<i>Жильцова А.В., Ларионова Н.Н., Барабанова И.А. Разработка раздела учебника по физике «Кинематика» для слушателей дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан</i>	197
<i>Жильцова А.В., Родионова И.П. Общее представление об электронном учебно-методическом комплексе «химия» для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения</i>	205
<i>Меньшикова К.С. Опыт использования мультимедийных технологий в процессе обучения иностранных студентов естественным дисциплинам</i>	211
<i>Жильцова А.В., Родионова И.П. Виды заданий и упражнений электронного курса «химия» для иностранных учащихся предвузовского э тапа обучения</i>	216

CONTENT

Section 1. Problems in international education

<i>Arsenev D.G., Mazina A. L. Initiatives of academic excellence in europe</i>	3
<i>Baranova I.I. Topical issues of language training of foreign students</i>	10
<i>Krasnoshchekov V.V. Problems of content of education types in accordance with the international classification of unesco</i>	17

Section 2. Problems of teaching foreign students Russian language

<i>Avdeyeva I.B. Impersonality and indefinite personality as a reflection of engineers' professional thinking</i>	36
<i>Al-Afandi E.K. Role of video production in the process of forming the socio-cultural competence of foreign students interns</i>	46
<i>Andreychikova O.I. The use of literary text in teaching foreign students</i>	50
<i>Arkadeva T.G., Fedotova N.S., Vasileva M.I., Vladimirova S.S., Sharry T.G. Interdisciplinarity in foreign language training of bachelors-linguists</i>	55
<i>Belikhina E.N., Zaytseva A.S. Diary of observation as ways of teaching of written speech at the preparatory faculty</i>	62
<i>Gladkikh I.A. Using of computer technologies at teaching scientific style of speech to foreign students</i>	70
<i>Dominova T.N. The structure of a dictionary entry in a multimedia lingvostranovedcheskii manual dictionary of the type "saint-petersburg"</i>	75
<i>Dotsenko M.Y., Iilina N.O. The features of the organization of the educational process in russian as foreign language in enlarged groups</i>	83
<i>Ivanova A.S., Klobukova L.P., Nakhabina M.M. Linguodidactic description of the elementary level of general knowledge of russian as a foreign language" in the general system description of the content of teaching russian as a foreign language</i>	89
<i>Kalle M.I. The biographic micro-texts as a base for grammar mastering at the initial stage of studying russian as a foreign language</i>	97
<i>Kakhovskaya Y.V. Technical training in teaching russian as a foreign language</i> ...	103
<i>Kumbasheva Y.A. A handbook on the development of speech for foreign students (level B1 – B2)</i>	108
<i>Melnikova T.N., Lebedinsky S.I., Khoroneko S.S. Theory and methodology of teaching russian as a foreign language in the republic of belarus: problems and achievements</i>	115
<i>Razmashkin I.Y. The methodological aspects of studying the texts of the interview</i>	123
<i>Smelkova I.Y. Innovative approach to training of english-speaking students to russian language</i>	130
<i>Fedotova V.S. The use of research tasks in teaching foreign students russian academic letter</i>	136

Section 3. problems of academic and sociocultural adaptation

<i>Voskoboinik A.E., Kolesnikov Y.Y.</i> System approach as a method of effective organization of students activity in the university	141
<i>Girfanova E.M.</i> The problem of formation of learning strategies for the students of the preparatory course of russian as a foreign language	145
<i>Druzhinin A.E., Lobytsyna M.V.</i> Improving intercultural communication in the educational environment	151
<i>Litvinova D.N.</i> Stimulating the educational process of foreign students in the context of socio-cultural adaptation	163
<i>Melnikova T.N., Grinkevich E.I., Aksenova G.N.</i> The pedagogical aspect of adaptation of foreign citizens in higher education at the belarusian state medical university	168
<i>Nedelko P.S.</i> Specificity of the activity of the student volunteer organization for work with foreign students in spbpu	178
<i>Rashidova D.T.</i> To the question of the formation of linguiscultural competition of foreign students (on the example of educational tours)	184

Section 4. Core subjects for foreign students

<i>Kravtsova Y.G., Zhiltsova A.V.</i> The new approach to the entrance tests in chemistry and in physics for the foreign citizens on the pre-university stage.....	190
<i>Zhiltsova A.V., Larionova N.N. Barabanova I.A.</i> Developing of section physics textbook “kinematics” for listeners additional of general education programmes for foreign citizens	198
<i>Zhiltsova A.V. Rodionova I.P.</i> General consepction of the electronic educational—methodical complex “chemistry” for foreign students of pre-university education stage	205
<i>Menshikova K.S.</i> The experience of the using of multimedia technologies in the process of learning foreign students to natural sciences	211
<i>Zhiltsova A.V., Rodionova I.P.</i> Types of tasks and exercises of the electronic course “chemistry” for foreign students of pre-university education stage	217

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научно-методических трудов

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература

Подписано в печать 20.12.2017. Формат 60×84/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 14,5. Тираж 52. Заказ 16238b.

Отпечатано с оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.