Министерство образования и науки Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Том 2

Сборник научно-методических трудов

ИЗДАТЕЛЬСТВО
ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Санкт-Петербург
2016

ББК 74.58р
А43

Актуальные вопросы международной деятельности. Т. 2 : сборник научно-методических трудов. — СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2016. — 406 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. Второй 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.

Редакционная коллегия:
И.И. Баранова, В.В. Краснощеков, Е.А. Никитина

Ответственный редактор — директор Института международных образовательных программ *А. М. Алексанков*

Ответственный за выпуск — *С. М. Бельченко*

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

ISBN 978-5-7422-5256-6(т. 2)
ISBN 978-5-7422-5254-2

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

С О Ж Е Р Ж А Н И Е

ВОПРОСЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Андрюшина Н.П. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному: теория и практика 9

Беликова Л.Г., Ерофеева И.Н., Косарева Е.В. Комплексный экзамен по русскому языку, истории россии и основам российского законодательства как часть программы «толерантность» 20

Гирфанова Э.М. Тестирование по рки в системе дистанционного обучения moodle: плюсы, минусы и проблемы. 35

Никитина Е.А., Васильева К.В. Подготовка иностранных студентов к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным 47

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Васильев А.Е., Иванова Т.Ю. Подготовка иностранных бакалавров к поступлению в магистратуру по группе направлений «информационные технологии» 63

Гаршин А.П. Учебный комплекс по химии для иностранных студентов, обучающихся в российских университетах 67

Кузнецов А.Л. О методике преподавания раздела «великая отчественная война 1941-1945 гг.» Иностранным учащимся подготовительного факультета 78

Новикова О.А. Тема «Функция» в самостоятельной работе иностранных студентов этапа довузовской подготовки 92

Блинов Л.Н., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В. Химическая составляющая инженерного образования в техническом университете. 101

Телеш Т.В. Личностно-деятельностный подход при обучении физике иностранных учащихся предвузовской подготовки 114

Шапошников И.А., Долгополов А.В. Самостоятельная подготовка студентов к зачёту по физике с использованием MOODLE. 124

Шевцова Р.Г., Тикунова И.В., Легочкина Е.Н. Химическая подготовка иностранных студентов предвузовского этапа обучения 130

Яшина М.В. Проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения по курсу «история» 135

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Бусурина Е.В., Куралёва И.Р. Социокультурная адаптация иностранных студентов в новой образовательной среде 145

Гладких И.А. Роль курса «Русская цивилизация» в социокультурной адаптации иностранных студентов. 159

Иванова М.А., Шаглина Н.Д. Проблемы кросс-культурного взаимодействия 169

Леонтьева В.Л. Кросскультурные взаимодействия иностранных студентов: причины конфликтов и пути решения 181

Никитина Е.А., Чуваева К.М. Организационно-педагогические аспекты адаптации иностранных абитуриентов в вузах российской федерации 196

Филимонова Н. Ю., Годенко А. Е., Романюк Е. С. Формирование готовности студентов из вьетнама к межкультурной коммуникации . . 209

Чуваева К. М. Формирование поликультурной компетенции иностранных студентов в вузах российской федерации 219

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Московкин Л.В. О предыстории подготовительных факультетов для иностранных граждан 231

Алпеева Л.С. Проблемы подготовки иностранных учащихся на подготовительном курсе в военных вузах российской федерации . . 242

Д.Г. Арсеньев, В.И.Малюгин. Опыт и перспективы реализации образовательных программ в Социалистической Республике Вьетнам 255

Быкова Д.В. Некоторые аспекты выделения лексико-грамматических категорий на примере абстрактных имён существительных как предмета обучения русскому языку как иностранному 264

Гайсин В.А., Виноградова Т.В., Кулинкин Б.С., Тишков А.В., Яицкий А.Н. Обучение иностранных граждан на подготовительном факультете 272

Гузарова Н.И., Кашкан Г.В. Измерение качества программы предмагистерской подготовки в томском политехническом университете . . 282

Краснощеков В.В., Рудь В.Ю. Проблемы развития программ предмагистерской подготовки иностранных студентов и пути их решения 299

Краснощеков В.В. Проблемы типологии и классификации международных образовательных программ 309

Кузьминова Т.Н. Роль университета в формировании межкультурного диалога 332

Никитина Е.А. 50 Лет подготовительному факультету иностранных граждан Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого 344

Петров М.А. Оценивание деятельности преподавателя как форма обратной связи с иностранными студентами. 365

Родионова И.П. Проектирование учебных планов программ дополнительного образования для иностранных студентов 385

Стрельникова Н.Д., Смирнова Е.А. К 50-летию кафедры русского языка СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: от Н.М. Исполатова до А. И. Фомина – история и традиции, итоги и перспективы 395

CONTENT

Andryushina N.P. Training tests in russian as a foreign language: theory and practice 9

Belikova L.G., Erofeeva I.N., Kosareva E.V. Comprehensive test on Russian language, Russian history and Russian legislation for labor migrants as a part of the program "Tolerance" 20

Girfanova E. Testing Russian as a foreign language in the system of distance learning MOODLE: pros, cons and challenges 35

Nikitina E., Vasileva K. Training of foreign students for testing II certification level of Russian as a foreign language 47

Alexei E. Vassiliev, Tatiana Yu. Ivanova. Training of foreign bachelors for the entering exam to master degree education programs in the field of "information technologies" 63

Garshin A.P. Educational chemical complex for foreign students, studying in russian university. 67

Kuznetsov A.L. Methods of teaching the events of the greate patriotic war 1941-1945 to foreign students of preparatory faculty. 78

Novikova O.A. The theme of "function" in the self-study of foreign students of pre-university training programs 92

Blinov L.N, Perfilova I.L., Sokolova T.V., Yumasheva L.V. Chemical Component of Engineering Education at Technical University 101

Telesh T.V. Ptrsonal Activity Approach in Teaching Physics to Foreign Students of Pre-university Program 114

Shaposhnikov I.A., Dolgopolov A.V. Self-study of foreign students preparatory training program in physics using MOODLE software environment 124

ShevtsovaR.G., TikunovaI.V., LegochkinaE.N. Chemistry education of foreign students at preparatory training phase 130

Yashina M.V. Social competence formation of foreign students in the initial stages of history course training. 135

Busurina E., Kuraleva I. Sociocultural adaptation of international students in new educational environment 145

Gladkikh I.A. Role of the Course “Russian Civilization” in sociocultural adaptation of foreign students 159

Ivanova M.A., Shaglina N.D. Problems of cross-cultural interaction 169

Leontyeva V.L. Cross cultural interaction of foreign students: the causes of conflicts and ways of solving. 181

Nikitina E.A., Chuvaeva K.M. Organizational and pedagogical aspects of adaptation of international students in russian universities 196

Filimonova N. Ju., Godenko A.E., Romanyuk E.S. Readiness of students from vietnam to intercultural communication 209

Chuvaeva K.M. Forming multicultural competence of international students in russian universities 219

Moskovkin L.V. About the prehistory of preparatory faculties for foreign citizens. 231

Alpeeva L. Problems of foreign students training during preparation period course in russian federation military higher educational institutions. 242

Arseniev D.G. , Victor I. Malyugin. Experience and prospects of realization of educational programmes in the Socialist Republic of Vietnam 255

Bykova D.V. Issues of identification lexical-grammatical categories based on russian abstract nouns (in aspect of teaching russian as foreign language) . 264

Gaisin V.A., Vinogradova T.V., Kulinkin B.S, Nikonorova M.L., Tishkov A.V., Yaitski A.N. Education for foreigners at the preparatory faculty 272

Guzarova N.I., Kashkan G.V. Quality measuring of the Pre-Master Training Program at Tomsk Polytechnic University 282

Krasnoshchekov V. V., Rud ' V. Yu. Problems and solutions of development of the pre master’s training programs for foreign students 299

Krasnoshchekov V.V. Problems of typology and classification of international educational programs 309

Kuzminova T.N. Role of the university in the formation of an intercultural dialogue 332

Nikitina E.A. 50 Years of preparatory faculty for foreign citizens of peter the great Saint-Petersburg polytechnic university 344

Petrov M.A. Assessment of lecturer's performance as an example of feedback between a lecturer and the foreign students. 365

Rodionova I.P. Designing curricula for programs of supplementary education for foreign students 385

Strelnikova N. D., Smirnova E. A. On the 50th anniversary of russian language Department of Saint-Petersburg state electrotechnical university named after V.I. Ulianov (lenin): from N.M. Ispolatov to A.I. Fomin – history and tradition, results and prospects 395

ВОПРОСЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 811.1

Андрюшина Н.П.

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ТЕСТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье описывается типология тренировочных тестов, рассматриваются их функции, структура, специфика, а также возможные способы использования в учебной и контрольно-измерительной сферах. Комментируется содержание существующих тестов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, уровень владения языком, тестирование, тренировочный тест, виды речевой деятельности, объект контроля, итоговый контроль.

Andryushina N.P.

TRAINING TESTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THEORY AND PRACTICE

This paper provides typology of the practice tests, presents their functions, structure, specificity and possible ways of use in educational and testing areas. The article also comments on the content of existing tests.

Keywords: Russian as a foreign language, language level of proficiency, testing, practice test, types of speech activity, object of verification, summative assessment.

С разработкой и внедрением в практику шестиуровневой Российской системы тестирования по русскому языку как

иностранному (РКИ) постоянно растет число желающих объективно и точно измерить тот уровень владения языком, которого они достигли за время его изучения. Естественно, в связи с этим возник вопрос о способах получения информации об экзамене, о разработке соответствующих учебных материалов. Первое время в ответ на официальные запросы преподавателей и потенциальных испытуемых сотрудники центров тестирования рекомендовали использовать для ознакомления с содержанием экзамена опубликованные Типовые тесты нужного уровня. Однако с самого начала обе стороны – и тестеры, и тестируемые – понимали, что одного знакомства с содержанием экзамена недостаточно и работа лишь с Типовыми тестами не способна обеспечить качественной подготовки к испытанию. Требовалось создать тренировочные пособия, ориентированные исключительно на то, чтобы кандидат мог не только получить адекватное и максимально полное представление о сертификационном тестировании, но и хорошо к нему подготовиться.

Как известно, спрос рождает предложение. Не удивительно, что в короткое время появились публикации, в том числе использующие тестовую форму, самого разного объема, структуры, направленности. Изданные материалы широко применяются и в практике тестирования, и в учебном процессе, но до сих пор не уделялось должного внимания теоретической основе их разработки. Процесс производства литературы данного рода носил (и носит до сих пор) несколько стихийный характер, очевидно, в силу недооценки того положения, что не только контрольные, но даже и тренировочные тесты конструируются по определенным правилам и в них должны соблюдаться определенные закономерности. Напомним, что одной из целей введения системы тестирования была объективная оценка (измерение) уровня владения русским языком как иностранным. К такому измерению и должны готовить тренировочные тесты, то есть, используя различные способы, знакомить пользователей с формами заданий, давать представление об уровне трудности и объеме лексики

конкретного уровня владения русским языком, определять меру овладения полученными в процессе изучения языка навыками и умениями и т.д. При этом надо понимать, что за редким исключением в предлагаемых изданиях можно увидеть не тестовые задания в классическом понимании этого термина, а задания в тестовой форме, что не одно и то же (иногда пособия включают в себя задания и в нетестовой форме), поскольку последние «не обладают свойствами тестовых заданий», их «разрабатывают и применяют для педагогического оценивания, не претендующего на соответствие строгим требованиям научно-педагогического измерения»*.

Итак, анализируя возможные реализации материалов, созданных для подготовки к сертификационному тестированию, с точки зрения их наполнения, можно выделить следующие **типы тренировочных тестов**:

1) тесты, задания которых направлены на проверку уровня сформированности определенных **навыков и умений** (например, задания на те или иные грамматические формы, задания на умение правильно выбирать тему высказывания и т.д.);

2) тесты, содержащие задания по **видам речевой деятельности** (только чтение, только аудирование и т.д.);

3) **полнообъемные** тренировочные тесты (т.е. два или несколько вариантов, в которых представлены все 5 субтестов).

Можно классифицировать Тренировочные тесты также и с точки зрения их соответствия нормативным документам. В этом случае выделяются тесты, ориентированные на конкретную версию Типовых тестов**, и тесты, ориентированные на заявленный уровень владения РКИ (для чего они должны соответствовать содержанию Стандартов / Требованиий).

---

*См. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. М., 2005, с. 113.

**К сожалению, в настоящее время на всех уровнях владения пока существует первая и единственная версия тестов.

Конечно, перечисленные типы тестов обладают своей спецификой, обусловленной задачами, ради которых они создаются. В то же время все тесты должны отвечать и единым критериям, иметь **общие свойства**, быть:

- валидными,
- тематически структурированными,
- параллельными соответствующим разделам контрольных тестов по форме и трудности.

Кроме того тренировочные тесты обязательно должны включать **повторяющиеся** задания и не выходить за рамки лексического минимума заявленного уровня.

Поскольку тренировочные тесты решают задачу в том числе развития грамматической и лексической компетенции (что достигается неоднократным повтором материала), в них допускаются так называемые «пересечения», т.е. слова, словосочетания или высказывания, которые в одних заданиях были исходными, в других заданиях могут стать **объектом проверки.** При этом лексико-грамматические составляющие, владение которыми отрабатывается, помещаются в варианты ответов. В таких случаях желательно задания дистанцировать друг от друга.

В настоящее время опубликовано достаточно большое количество книг с различными тренировочными тестами. Некоторые пособия совмещают первый и второй из упомянутых типов. Например, в книге «Тесты. Тесты. Тесты»*, представлены задания в тестовой форме, задача которых – подготовить иностранцев к выполнению субтеста по лексике и грамматике. Но реализуя эту задачу, авторы разместили задания согласно грамматическим разделам: «глаголы с приставками», «деепричастия», «сложное предложение» и т.д. Другие авторы разработали серию «учебно-тренировочных тестов...»**, каждый выпуск которых посвящен

---

*Капитонова Г.И., Баранова И.И., Никитина О.М. Тесты. Тесты. Тесты. III сертификационный уровень. СПб., Златоуст, 2010.

**Захарова А.И., Е.Н. Лукьянов и др. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. В2-С1. Выпуск 2. Чтение. Ростов-на-Дону – Санкт-Петербург: Златоуст, 2009.

определенному виду речевой деятельности (например, «Чтение», «Аудирование»). Третьи предложили для подготовки полнообъемные тесты, т.е. два параллельных варианта, каждый из которых содержит 5 субтестов*.

При внимательном рассмотрении содержания и структуры тренировочных тестов часто возникает впечатление, что авторы не всегда заботятся об их качестве, очевидно, полагая, что жанр тренировки не обязывает строго соблюдать установленные в тестологии правила. На самом деле конструирование тренировочных тестов – занятие не менее сложное, чем разработка контрольных материалов. О наличии нерешенных проблем говорит хотя бы тот факт, что часто создатели не могут четко определить уровень владения языком и в названии пособия заявляют сразу 2 уровня (например, В2-С1). Нельзя признать удачными случаи, когда в книге, ориентирующей иностранцев на определенный вид речевой деятельности, присутствуют задания, развивающие и другие виды речевой деятельности. Так, в «Учебно-тренировочных тестах по русскому языку как иностранному. В2-С1. Чтение» содержатся задания не только по чтению, но и по говорению и письму. И совсем неприемлемы в тестах по чтению такие формулировки, как «Докажите, что...», «Как вы считаете...», «Согласны ли вы, что...», «Проанализируйте...», «Посоветуйте...», «Расскажите о...». Вряд ли можно согласиться с тем, что в задании «Каким способом вы обычно перевозите деньги, совершая зарубежную поездку? Объясните ваш выбор»** объектом контроля является умение «извлекать из текста фактическую информацию»***, как того требует

---

*См., например, Андрюшина Н.П., Макова М.Н., Пращук Н.И. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2011.

**Захарова А.И., Е.Н. Лукьянов и др. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. В2-С1. Выпуск 2. Чтение, с.38.

***Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному.II сертификационный уровень. Общее владение. – М.-СПб., Златоуст, 1999, с.11.

Стандарт (принятые в таких случаях установки типа «Напишите...», «Ответьте на вопрос...» и пр. отсутствуют). Форму подобных заданий никак нельзя признать тестовой, следовательно, было бы логично изменить название книги, а в предисловии скорректировать утверждение, что задания «представлены в тестовой форме», указав на наличие и других форм заданий.

Весьма непоследовательным представляется и заявление авторов данной серии пособий о том, что «основной целью комплекса является систематизация и коррекция языковых знаний, навыков и речевых умений иностранцев, изучающих русский язык»*. Основной постулат тестологии гласит, что тесты являются измерительным инструментом, они не способны систематизировать знания. Видимо, стремлением решить разноаспектные задачи и объясняется введение в пособие нетестовых заданий.

Еще одно свидетельство недооценки тренировочных тестов как важного компонента системы тестирования – случаи, когда авторы не задумываются о лексическом аспекте предлагаемых материалов. В таких тестах можно наблюдать, с одной стороны, лексику, выходящую далеко за пределы заявленного уровня, с другой стороны, лексику, отражающую весьма специфическую страноведческую информацию (она к тому же служит объектом проверки, хотя не упоминается в Стандарте). Для иллюстрации можно привести книгу «112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1–В1): учебное пособие для студентов-иностранцев»**. Текст о Кремле, предназначенный для Базового уровня, насыщен топонимикой (храм Василия Блаженного, Большой Каменный мост, Водовзводная, Боровицкая и другие названия башен), такими словами, как резервуар, куранты, администрация, циферблат, куранты и пр. (явно не относящимися к заявленному уровню), полными и краткими причастиями, которые, как известно, не входят в Базовый уровень. Помимо этого

---

*Захарова А.И., Е.Н. Лукьянов и др. там же, с. 4.

**Цветова Н.Е. 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1-В1). СПб., Златоуст, 2010, с.53.

встречаются некорректные формулировки заданий. Например, на с.53 можно прочитать:

5. Что неверно? В Кремль можно въехать через ... .

А) Боровицкую башню

Б) Водовзводную башню

В) Троицкую башню

Здесь в исходной установке совмещены само задание (оно должно предваряться хотя бы общепринятой установкой «Укажите неверное утверждение») и непосредственно текст позиции, который обычно следует за номером задания («В Кремль можно въехать через...»).

Досадные неточности присутствуют не только в формулировках заданий, но и непосредственно в текстах позиций. При этом уточнений могут требовать и оформление текста, и выбор дистракторов, и принципы реализации объектов контроля. Остановимся на некоторых типах невалидных заданий. Так, в упомянутой книге «Тесты. Тесты. Тесты. III сертификационный уровень» в тесте «24. Фразеология» предлагается установить «смысловые соответствия между выделенными выражениями и вариантами ответов»* в следующих случаях:

1) в позиции 5: Мы его не ждали, а он **свалился как снег на голову** (выделено вместе с глаголом).

Варианты ответов: А) неожиданно, Б) как всегда, В) вовремя.

Соответственно, при замене выделенной конструкции на любой из вариантов ответов получится: *Мы его не ждали, а он неожиданно* (*а он как всегда*, *а он вовремя*). Возможно, носителей русского языка отсутствие глагола и не смутит, однако иностранец с большой вероятностью растеряется. Понятно, что в варианты ответов необходимо просто ввести глаголы. Этот пример иллюстрирует, насколько важно учитывать детали, на первый взгляд, кажущиеся незначительными.

---

*Капитонова Г.И., Баранова И.И., Никитина О.М. Тесты. Тесты. Тесты. III сертификационный уровень. СПб., Златоуст, 2010, с.88.

2) в позиции 6: У Анны от всех этих событий **голова идет кругом**.

Варианты ответов: А) голова болит, Б) голова кружится, В) голова разболелась.

Согласно данным Фразеологического словаря, в предложенном контексте выделенный фразеологизм означает, что Анна потеряла способность ясно соображать, ничего не соображает. То есть правильного варианта ответа в этой позиции вообще нет.

Наряду с выбором «работающих» дистракторов и адекватных вариантов ответа весьма существенной является проблема выбора формы контроля в тестовой позиции, ее вербальное наполнение. Например, при измерении умения понимать фразеологические обороты (объект контроля) было бы логично отбирать для заданий конструкции, отвечающие как минимум двум критериям: активность их употребления в современном узусе и степень отражения в них русской языковой картины мира. К сожалению, на сегодняшний день не опубликован фразеологический минимум Третьего уровня, который войдет в состав приложений Лексического минимума, однако существуют определенные ориентиры, позволяющие отобрать фразеологические единицы, оптимально подходящие для заданий в тестовой форме. Прежде всего, вероятно, нецелесообразно вводить обороты, в которых фразеологическое значение совмещается с образной основой. В качестве примера можно привести позицию 95 раздела «27. Общий тест»*: «Я с утра ничего не ел: **голоден как волк**». В данной конструкции исходное значение слова *голодный* усиливается образным сравнением *как волк*.

Еще одним ориентиром отбора единиц для контроля понимания значения фразеологических единиц может служить наличие аналогичных идиом в других языках. Так, фразеологизм *голодный как волк* имеет эквиваленты, полностью или частично совпадаю-

*Капитонова Г.И., Баранова И.И., Никитина О.М., там же, с.125.

щие с русским, во многих европейских языках (английский, испанский, итальянский, немецкий, финский, французский) и в китайском. Можно предположить, что данная фразеологическая единица принадлежит к языковым универсалиям, то есть встречается в большинстве языков мира. Следовательно, она будет понята носителями практически всех языков. В таком случае объектом контроля становится лишь понимание лексических единиц, что также делает задание невалидным.

Варианты ответов к позиции 95: А) уже сыт, Б) совсем не проголодался, В) очень хочу есть, Г) немного проголодался.

> Оставляя в стороне исходную информацию о том, что человек с утра ничего не ел, обратим внимание на прямое значение слова *голоден*. Оно заведомо делает невозможным выбор вариантов А и Б. С другой стороны, упомянутое выше образное сравнение «как волк» обусловливает отказ испытуемых от варианта Г. Иными словами, ни один из дистракторов «не работает».

Важно отметить, что столь сложный компонент лексической компетенции, каким является фразеология, применительно к тестологии по РКИ почти не исследован, более того, фразеология не упомянута в Стандартах не только низких, но и высоких уровней владения русским языком, хотя в Типовой тест Третьего (С1) уровня введены позиции, проверяющие понимание фразеологических единиц. Поэтому разработанные авторами пособия варианты заданий в тестовой форме (при всех их недостатках) способствуют дальнейшему совершенствованию практики конструирования заданий этого типа на высоких уровнях владения РКИ.

В целом приведенные примеры говорят о необходимости как улучшения качества подготовительных материалов, так и серьезного обсуждения существующих тренировочных тестов с позиций тестологии РКИ. Ведь тренировочные тесты могут широко применяться не только в сертификационном тестировании. Их использование в учебном процессе а) вносит в него элемент соревнования, служит дополнительным стимулом для успешной учебы;

б) дает более точную и объективную информацию о недостаточно (или плохо) усвоенном материале; в) обеспечивает дополнительное повторение материала, способствует развитию навыков и умений; г) является экономичной формой текущего контроля.

Сферы применения тренировочных тестов достаточно многообразны. Для иностранных граждан они обеспечивают самоконтроль по отдельным видам речевой деятельности (знает/не знает, правильно/неправильно); приемлемое качество подготовки к сертификационному тестированию (ориентиры на адекватные временные параметры, степень трудности, формы заданий, лексический запас). Преподавателям, руководителям курсов они помогают осуществлять:

– распределение по учебным группам
– закрепление пройденного материала
– текущий контроль во время обучения
– определение уровня владения языком
– консультации при подготовке к тестированию
– пробное тестирование
– корректировку учебных программ

Таким образом, есть все основания утверждать, что тренировочные тесты многофункциональны. Хотя данный жанр учебной литературы находится только в начале своего развития, он востребован не только в рамках сертификационного тестирования, но и в целом в системе обучения РКИ.

Литература

1. *Аванесов В.С.* Форма тестовых заданий. Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. М., Центр тестирования, 2005. – 156 с.

2. *Андрюшина Н.П., Макова М.Н.*, *Пращук Н.И.* Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб., Златоуст, 2011. – 120 с.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному.III сертификационный уровень. Общее владение. М. – СПб., Златоуст, 1999. – 40 с.

4.*Захарова А.И., Е.Н. Лукьянов и др.* Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. В2-С1. Выпуск 2. Чтение. Ростов-на-Дону – Санкт-Петербург, Златоуст, 2009. – 88 с.

5. .*Капитонова Г.И., Баранова И.И., Никитина О.М.* Тесты. Тесты. Тесты. III сертификационный уровень. СПб., Златоуст, 2010. – 144 с.

6. *Цветова Н.Е.* 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1–В1): учебное пособие для студентов-иностранцев. СПб., Златоуст, 2010. – 192 с.

УДК 378.09

Беликова Л.Г., Ерофеева И.Н., Косарева Е.В.

КОМПЛЕКСНЫЙ ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ РОССИЙСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА КАК ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ»

Данная статья посвящена проблемам разработки, изучения и анализа комплексного экзамена для трудящихся мигрантов. Данный тест является адаптированным тестом для специального контингента тестируемых. В статье рассматривается вопрос определения уровня тестирования по русскому языку для данной категории кандидатов, анализируются особенности, достоинства и недостатки компьютерной формы тестирования. Основная цель статьи – показать, как реализуются принципы программы толерантности в процедуре тестирования и содержании тестов.

Ключевые слова: комплексный экзамен, трудящиеся мигранты, компьютерное тестирование, адаптивный тест, принципы толерантности, программа «Толерантность».

Belikova L. G., Erofeeva I. N., Kosareva E. V.

COMPREHENSIVE TEST ON RUSSIAN LANGUAGE, RUSSIAN HISTORY AND RUSSIAN LEGISLATION FOR LABOR MIGRANTS AS A PART OF THE PROGRAM “TOLERANCE”

The report is focused on the problems of the development, analysis of Comprehensive test for migrant workers. It is one of the types of adapted tests for special social groups. The determination of communicative competence level in Russian for migrant workers and principles of these adapted tests are presented in the report. The possibilities, features, advantages and disadvantages of computer-based testing on the various aspects of language are discussed. The main purpose of the article is to show the realization of the program “Tolerance” principles in testing procedure and comprehensive test for labor migrants content.

Keywords: Comprehensive test, migrant workers, computer-based testing, adapted tests, the "Tolerance" program, "Tolerance" principles

Что такое толерантность? Почему мы говорим о толерантности именно тогда, когда возникают сложности в отношениях с представителями другой, не своей, нации? Имеет ли толерантность как принцип жизни свои правила и как их надо изучать и применять?

Часто слово «толерантность» употребляют в значении «терпимость» как черту характера, качество личности. Прежде всего, имеется в виду отзывчивость, готовность прийти на помощь.

В то же время «толерантность» – это характеристика отношений между людьми. Согласно словарям, это «терпимое, мягкое отношение к слабостям и недостаткам другого». «Я толерантен» значит «я не поднимаю на смех того, кто делает ошибки», не смеюсь и не раздражаюсь, если «чужой», гость не выполняет правил, установленных культурой на моей территории. Но такая терпимость может иметь и обратную сторону: нельзя проявлять терпимость к преступлениям, к нарушению норм общественной морали.

В «Декларации принципов толерантности» (утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции Юнеско от 16 ноября 1995 года) говорится следующее:

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека.

Толерантность – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма),

демократии и правопорядка. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим (www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php).

Правительство Санкт-Петербурга разработало, руководствуясь Конституцией Российской Федерации и вышеназванным документом, « Декларацию Правительства СПб «Великому городу – гармонию в многообразии». В декларации утверждается, что:

– Гражданское согласие и терпимость в межнациональных и иных отношениях являются решающим условием социально – экономического и духовного развития Санкт-Петербурга и его жителей.

Программа «Толерантность» является стратегической концепцией гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, призванной создать условия для искоренения проявлений ксенофобии, обеспечить профилактику межэтнических и межкультурных конфликтов, укрепить ценности толерантности в петербургском сообществе (http://www.tolerance.ru/p-news.sht)

Правительство города проводит консультации с представителями землячеств, организуются культурные, просветительские мероприятия для адаптации людей, приезжающих из различных стран в Петербург на работу. Однако в обществе не стихает раздражение по поводу неправильного, грубого, бескультурного поведения мигрантов. На улице, в транспорте можно услышать резко отрицательные отзывы о качестве работы приехавших из стран Азии рабочих, о том, что «узбеки опять на лестнице плов варили». Но основной причиной недовольства жителей российских

городов является то, что работающие в магазинах, гостиницах, вокзалах люди часто очень плохо понимают то, что им говорят, и с трудом отвечают по-русски. А незнание российских законов, непонимание прав и обязанностей часто приводит к проблемам и даже трагедиям в жизни мигрантов.

Именно поэтому в новом миграционном законодательстве от 1 января 2015 года появилось требование о сдаче экзамена. Этот шаг не нарушает принципы толерантности. Скорее, наоборот. Экзамен, как любая форма проверки знаний, кроме контролирующей, имеет такие важные функции, как воспитывающая, обучающая, развивающая и мотивационная. Мигранты, желающие получить вид на жительство, разрешение на временное проживание, патент или работу в России, должны сдавать комплексный экзамен: тестирование по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ. Каждый из этих аспектов должен соответствовать принципам толерантности как в области содержания тестовых заданий, так и с точки зрения особенностей процедуры его сдачи.

Каков же должен быть уровень коммуникативной компетенции по русскому языку приехавшего в Россию на работу человека?

Экзамен по русскому языку на гражданство РФ соответствует по уровню сложности экзамену базового уровня. Уровень компетенции для трудящихся мигрантов, желающих получить разрешение на работу, можно охарактеризовать как уровень, средний между базовым и элементарным. Напомним: элементарный уровень – это «уровень выживания» (словарный минимум – 780 слов, объем монолога – 7 предложений). Он позволяет человеку удовлетворять элементарные коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций повседневного общения.

12 ноября 2012 г. вышел Федеральный закон № 185-ФЗ, обязавший трудовых мигрантов, работающих в сфере жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ), торговли и бытового обслуживания, подтверждать свое знание русского языка.Однако если на стройке рабочие трудятся, возможно, без активного речевого общения, то

продавец в магазине должен отвечать на вопросы покупателей, т.е. участвовать в диалогах, давать развернутую информацию о товарах – значит, уметь составлять монологические высказывания. Активного речевого общения требует и профессия кондуктора автобуса, троллейбуса. При этом нельзя забывать, что от умения построить правильную стратегию своего поведения зависит и поведение собеседника. А магазины, прачечные, автобусы – места, где решаются бытовые проблемы, ситуации общения в них можно назвать «промежуточными» между домом и работой. Здесь существуют свои узусные правила речевого и неречевого поведения, и одно из них – корректность в использовании языковых средств, корректность и гибкость в построении стратегии общения с клиентом. Не стоит ли просить людей, претендующих на вакансии подобного типа, сдавать профильно ориентированный экзамен, уровень сложности которого был бы не менее базового (Базовый уровень (словарный минимум – 1300 слов, объем монолога – 10-15 предложений) позволяет человеку удовлетворять свои базовые коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций социально-бытовой и социально-культурной сфер общения)? Ведь речевое поведение продавца должно показывать умение составления хотя бы элементарных стратегий и тактик правильного (прежде всего, с точки зрения этикетных норм) поведения. Тогда возможна и реализация одного из принципов толерантности: уважение к способам самовыражения и способам проявления человеческой индивидуальности.

Весь тест по русскому языку состоит из 5 субтестов, каждый из которых ориентирован на определенный вид речевой деятельности: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Письмо», «Говорение».

Субтест «Лексика. Грамматика» включает в себя 20 (25) заданий на множественный выбор. Тестируемый выбирает правильный ответ из трех предложенных вариантов. Объем языковой компетенции определяется тематико-ситуационным и интенциональным содержанием элементарного и базового уровней.

Тестируемый должен правильно понимать и употреблять языковые средства соответствующих уровней. При этом лексическое наполнение тестовых заданий ориентировано на ситуации и темы общения, частотные для трудящихся мигрантов.

Субтест «Чтение» состоит из десяти заданий, которые разделены на три части. Тематика текстов каждой части актуальна для бытовой, социально-культурной и деловой сфер общения. Данный субтест проверяет умение тестируемого читать тексты с общим охватом содержания. Основные жанры тестов – объявления, короткие рекламы, названия учреждений, магазинов, короткие инструкции.

Основное требование, предъявляемое к испытуемому при сдаче субтеста «Аудирование» – это умение понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании. В первой части субтеста необходимо выбрать правильный ответ в соответствии с заданной ситуацией, например: тестируемому нужно понять вопрос «Когда Вы приехали?» и выбрать правильный ответ из предложенных: **(А)** Вчера утром. **(Б)** Завтра утром. **В)** Завтра вечером.

Во второй части субтеста предлагаются объявления в метро, автобусе, магазине и т.д. Все тексты звучат два раза. В соответствии с инструкцией испытуемому необходимо не только определить, где можно слышать эти объявления, но и выполнить задания, опираясь на прослушанный текст объявления.

Субтест «Письмо» состоит из одного задания, которое, как правило, отражает реальную ситуацию общения с потенциальным работодателем или сотрудником Федеральной миграционной службы, например: написание заявления, заполнение миграционной карты.

Субтест «Говорение» включает в себя два задания. При выполнении первого задания тестируемому необходимо ответить на пять вопросов в соответствии с коммуникативно заданной установкой в рамках актуальной для данного уровня тематики. Вторая часть субтеста проверяет умение самостоятельно продуцировать

связные высказывания по предложенным картинкам. Отсутствие диалогических форм проверки умений говорения объясняется формой проведения теста – компьютерной.

Итак, структура теста по русскому языку представляет собой следующую систему:

Название субтеста	Количество заданий	Время выполнения
Лексика. Грамматика	20 (25)	15
Чтение	10	15
Аудирование	10	10
Письмо	1	15
Говорение	2	10

СПбГУ имеет достаточно большой опыт тестирования граждан, желающих получить разрешение на работу (трудящихся мигрантов). Однако при составлении новых заданий было решено провести опрос среди желающих сдать тест, чтобы выявить круг ситуаций, наиболее частотных в жизни трудящихся мигрантов. При отборе ситуаций учитывалось и то, что трудящиеся мигранты практически не имеют времени для посещения учреждений, занимающих в жизни любого гражданина РФ важное место: они не ходят в кино, в театры, музеи, в силу большой физической и временной загруженности они не ездят за город и т.д. Большинство трудящихся мигрантов составляют молодые мужчины в возрасте 18-25 лет. Для них неактуальными являются ситуации общения в детском саду или школе, детской поликлинике, на детском празднике. В тесте моделируются ситуации, с которыми трудовые мигранты могут столкнуться в повседневной жизни: в магазине, на почте, в банке, поликлинике, больнице, столовой, кафе, общежитии, на вокзале, в аэропорту, в полиции и др. Тест по русскому языку адаптирован именно для трудящихся мигрантов, и его можно назвать социально адаптированным. Создание модели такого теста, разработка коррелирующих с ним вариантов – также составляющая «толерантности».

Члены рабочей группы по составлению теста провели эксперимент, чтобы определить, какие из заданий являются наиболее сложными, понять, насколько правильно рассчитано время на выполнение того или иного задания. Наиболее трудными для трудящихся мигрантов являются задания теста по аспекту «Письмо» и «Грамматика». Особенную сложность представляют задания на заполнение официальных документов, типа заявления о приеме на работу, заполнения элементарной анкеты. К сожалению, результаты данного экзамена показали, что некоторые кандидаты иногда с трудом пишут русские слова и даже буквы.

В Санкт-Петербургском государственном университете тестирование проводится в компьютерном классе. Тестируемые сидят перед сенсорными мониторами. Все задания отображаются на экранах в форме множественного выбора: кандидату нужно коснуться правильного ответа пальцем. Тестирование по аспекту «Письмо» проводится на бумаге, проверяется преподавателем-тестором соответственно критериям оценки по параметрам, внесенным в соответствующую рейтерскую таблицу. «Говорение» оценивается тестором, слушающим ответ кандидата через наушники. Преподаватель-тестор находится во время ответов кандидатов в отдельной, специально оборудованной комнате, и оценивает ответы также по рейтерским таблицам. Перед началом тестирования идёт идентификация кандидатов по штрих-коду на направлении. Инструктор распечатывает регистрационные карточки, на которых каждый кандидат ставит свою личную подпись. Через несколько минут после теста все кандидаты получают справки о сдаче или неуспешной сдаче теста, в которых отражены их оценки в виде процентов.

Это правильная с точки зрения толерантности организация экзамена. Такая форма проведения теста делает почти абсолютным соблюдение основного принципа и требования тестового контроля – объективность. В данном случае она подкрепляется отсутствием субъективности в оценке, которая не должна, но могла бы возникнуть из-за особенностей поведения тестируемого.

Система контроля должна быть дружественной по отношению к учащимся. Корректное поведение инструкторов – один из элементов хорошо поставленной системы тестирования мигрантов. На первых этапах тестирования были случаи, когда тестируемые не отвечали на вопросы тестов только потому, что не понимали, как надо правильно пользоваться микрофоном и т.д. Поэтому и речевое поведение инструктора – особенное: он очень четко, понятно объясняет тестируемым, каким образом нужно отвечать на тестовые задания, разъясняет в случае необходимости это тем, кто не понимает этого. Технически сдача экзамена очень проста. В то же время подчеркнем, что поведение инструктора – один из очень важных элементов правильного, корректного проведения тестирования. И это – также проявление принципа толерантности при проведении теста.

Хотелось бы, чтобы в данную процедуру вошло еще соблюдение гигиенических правил: частое проветривание помещения, где проводится экзамен, протирание обеззараживающими салфетками наушников и микрофонов, мониторов. Такое внимание к здоровью тестируемых покажет уважение к ним.

Частью комплексного экзамена являются тесты по основам законодательства Российской Федерации и истории России. Их составляют специалисты – преподаватели истории и юридических наук. Первая сложность и задача для составляющих – отобрать самый актуальный, необходимый для мигрантов фактический материал, который подлежит проверке. Также данные задания должны быть переработаны, переформулированы специалистами тестологами-русистами для того, чтобы сделать их более понятными. Это прежде всего касается трансформации сложных конструкций официально-делового и научного стилей в синтаксические конструкции, соответствующие базовому и элементарному уровням. В следующей таблице представлены варианты заданий, сформулированных специалистами-юристами (левый столбец) и их аналог, созданный русистами:

В течение какого срока иностранный гражданин обязан выехать из Российской Федерации, если его разрешение на временное проживание или вид на жительство аннулированы 3 дня 15 дней 30 дней	В течение какого срока иностранный гражданин обязан выехать из Российской Федерации, если его разрешение на временное проживание или вид на жительство аннулированы 3 дня 15 дней 30 дней
В каком случае к иностранным гражданам могут быть применены меры уголовной ответственности: Несоблюдение порядка постановки на миграционный учет Проживание без документов на право жительства Проживание по недействительным документам Потребление наркотических средств или психотропных веществ без назначения врача	К иностранным гражданам могут быть применены меры уголовной ответственности, если они: А. нарушили порядок постановки на миграционный учет Б. проживают без документов на право жительства В. проживают по недействительным документам Г. потребляют наркотические средства или психотропные вещества без назначения врача

Однако тесты по истории России и основам законодательства полностью «перевести» на примитивный язык невозможно.

Поэтому было решено создать «Словник» для предварительного прочтения и, возможно, перевода, как сопроводительный материал к названным экзаменам. Лексические единицы сгруппированы по тематическим группам. Например: государственное устройство РФ; государственная символика РФ; государственные праздники РФ; права иностранных граждан на территории РФ; обязанности иностранных граждан на территории РФ; отношения иностранных граждан с государственными и иными учреждениями на территории РФ (таможенные службы, банки, полиция, паспортный стол, страховые компании, ГИБДД, прокуратура, следственные органы, налоговые органы, суд, нотариальная контора, коммунальные службы, управляющие компании, органы

здравоохранения, образовательные учреждения, агентства недвижимости, агентства по найму на работу, почта, консульство, посольство, министерство внутренних дел, министерство иностранных дел и т.п.) и др.

Большой помощью для трудовых мигрантов стало бы краткое пособие по подготовке к тесту, и, в тоже время, оно могло бы стать «Разговорником», которым может воспользоваться иностранный гражданин перед приездом в Россию, чтобы понять особенности общения в ситуациях, в которых ему придется выступать в роли говорящего/слушающего/пишущего, и оценить свои возможности. Список лексических единиц, «обслуживающих» общение в ситуации, дополняется диалогом, стереотипным для этой ситуации. Например, « В банке: перевод денег на родину».

Время: время получения перевода: в течение часа, в течение суток; в течение 5 рабочих дней...

Заявление: писать – написать заявление: заявление о переводе денег

Комиссия: комиссия за услугу, за перевод денег: 1,5 % (полтора процента), 1,7 % (один и семь десятых процента) ... от суммы перевода

Деньги. Наличные деньги. Отправлять – отправить деньги куда? Кому?

Перевод: перевод денег; денежный перевод; простой перевод, срочный перевод; осуществить перевод; перевод денег с одного банковского счёта на другой; перевод без открытия счёта; перевод наличными; перевод денег в рублях. Переводить– перевести деньги: перевести деньги куда?: на родину, в Узбекистан, в город Чимкент ; кому? Усейновой Гульнар Ахметовне

.....

Диалог (фрагмент)

– Добрый день. Я хотел бы отправить деньги на родину через ваш банк. Это возможно?

– Да, возможно. У вас есть счёт в нашем банке или вы хотите перевести деньги без открытия счёта?

– У меня нет счёта. Мне нужно перевести наличные рубли.

– Вы знаете, что на родине ваши родственники получат деньги в долларах по текущему курсу?

– Да. Знаю. Хорошо. Что я должен делать?

– Вы должны написать заявление о переводе денег, в нём указать сумму перевода, паспортные данные своего паспорта, данные получателя денег, а именно: фамилию, имя, адрес, реквизиты банка и так далее.

– А как долго будут идти деньги? Когда его получат мои родственники?

– Примерно через 5-7 рабочих дней.

.....

Таким образом, принцип социальной адаптации заложен и в основу подготовительных материалов. В основу объединения ситуаций может быть положен характеризующий признак «оценка ситуации: простая– непростая». Тогда выделяются ситуации: бытовые повседневные, особенно опасные для трудящихся мигрантов, приносящие удовольствие и др.

Следующий принцип, который учтен в тестах и необходимо учитывать при создании словников и подготовительных материалов – принцип разумной минимизации языкового материала. Таким образом, создание сопроводительных материалов – также ступень в реализации программы толерантности.

Еще один важный момент – оценивание кандидатов. Оно осуществляется по единым критериям, которые должны быть обоснованы, известны заранее и понятны каждому тестору. В таком случае мы говорим о том, что экзаменатор должен иметь как минимум начальную компетенцию тестора. Данная компетенция включает в себя:

1. Знания о системе тестирования.

2. Умения оценивания речевого продукта в процессе тестирования.

3. Умения ведения процесса тестирования.

4. Знания по тестологии, овладение основными принципами составления тестовых заданий, развитие практических умений составления тестовых заданий.

5. Умение анализировать тестовые задания и задания тестового характера с точки зрения их методической пригодности для использования в качестве обучающего и контролирующего материала.

Реализации задачи обучения тесторов для приема комплексного экзамена служит дополнительная образовательная программа «Лингводидактическое

тестирование: процедура и методика проведения тестирования по уровням ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-1, ТРКИ-П (оценка), тестирование для приёма в гражданство Российской Федерации, методика проведения интеграционного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства» разработана для преподавателей русского языка как иностранного.

Целью данной программы является формирование тестологической компетенции преподавателя: комплекса знаний и умений, позволяющих осуществлять объективный тестовый контроль в системе тестирования ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному). В процессе преподавания данной дисциплины используются как классические формы обучения (лекции, семинары, практические занятия), так и различные виды самостоятельной работы, которые направлены на формирование тестологической компетенции.

Слушатели программы изучают не только теоретические основы лингводидактического тестирования, уровневый подход к обучению РКИ, но и овладевают методикой проведения и подготовки субтестов «Чтение», «Аудирование», «Грамматика. Лексика», «Письмо», «Говорение», методикой проведения интеграционного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства; рассматривают вопросы, связанные со стратегией и тактикой поведения тестора; получают знания о статистической обработке данных; учатся оценивать результаты тестирования: субтесты «Письмо», «Говорение».

По окончании программы достигаются следующие результаты обучения:

- умение организовывать процесс тестирования;
- умение проводить интеграционный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства;

• умение проводить объективный тестовый контроль заданий со свободно-конструируемым ответом по заданным параметрам (ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-I, ТРКИ-II);

• умение использовать заданные стратегии и тактики речевого поведения тестора при проведении субтеста “Говорение” (ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-1);

• умение работать с базой данных результатов тестирования;

• умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этическими нормами проведения тестирования.

Важной частью программы являются лекции и «круглые столы», где обсуждаются проблемы адаптации трудящихся мигрантов в России, дается информация об особенностях их жизни, культуры, работы.

Мы видим, что в основе концепции программы лежит не только задача обучения, информирования, но и принцип толерантности.

Одной из серьезных проблем в общей системе адаптации мигрантов является необходимость разработки системы обучения: истории России, основам законодательства России и русскому языку. Для решения этой проблемы требуется не только создавать курсы, вечерние школы, но и разрабатывать учебные пособия, создавать переводы на разные языки «словников» для скорейшего овладения знаниями по истории и законодательству, а также тренировочные тесты. Это, с нашей точки зрения, будет содействовать социальному и профессиональному росту трудящихся мигрантов, их интеграции в российское общество . Проведение научных исследований и мониторинга в области обучения и тестирования приезжающих на временную работу в Россию также будет частью решения глобальной задачи и будет способствовать выработке важных политических решений. В основе же всех таких решений лежит следующее определение: «Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира» (Ст.1 «Декларации принципов толерантности»).

Литература:

1. *Балыхина Т. М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М., 2006

2. *Беликова Л. Г., Ерофеева И.Н., Косарева Е.В.* Тест по русскому языку для лиц, желающих получить разрешение на работу или патент, как часть комплексного экзамена: проблемы разработки, подготовки к тесту и прохождения тестирования.– Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин // Материалы джокладов и сообщений XX международной научно-методической конференции – СПб : ФГБЩУВПО «СПГУТД», 2015 .– С. 328-333.

3. *Ерофеева И.Н.* Контроль тестовый и обучающий: задания различных типов при подготовке к стандартизированному тестированию устной речи .– Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного: теория и практика // Материалы докладов и сообщений XX международной научно-методической конференции – СПб.: ФГБЩУВПО «СПГУТД», (СПб, 04-09 февраля 2008).– сс 22-26.

4. *Ерофеева И.Н., Лазарева О.А., Нестерова Т.Е. и др.* Семинар «Лингводидактическое тестирование» в системе подготовки специалистов в области тестирования по русскому языку как иностранному (статья) Русское слово в мировой культуре. //Материалы X конгресса МАПРЯЛ, пленарные заседания: сборник докладов, том II, СПб: СПбГУ, 2003. – сс 26-30..

5. *Ерофеева И.Н., Нестерова Т.Е., Юрков Е.Е.* Профессиональная компетенция тестора/рейтера и преподавателя русского языка как иностранного //XLI Международная филологическая конференция. Вып.23. Тестология.14-19 марта 2011 г., Санкт-Петербург, 2012.-сс 40-46.

6. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб: Златоуст, 2009.

7. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. СПб: Златоуст., 2008.

8. Типовой тест по русскому языку для приема в гражданство Российской Федерации. СПб: Златоуст, 2005.

9. Декларация принципов толерантности: www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php).

10. Декларация Правительства СПб «Великому городу – гармонию в многообразии»: www.tolerance.ru/p-news.sht

УДК: 61:378.147-057.632

Гирфанова Э.М.

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РКИ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE: ПЛЮСЫ, МИНУСЫ И ПРОБЛЕМЫ

В статье анализируется опыт использования системы дистанционного обучения MOODLE для проведения компьютерного тестирования по русскому языку как иностранному, особенности такого тестирования, его влияние на эффективность обучения и возможности использования для самостоятельной работы студентов. Также в статье рассматриваются проблемы создания тестовых вопросов, подбора дистракторов и их влияния на валидность теста, описываются основные этапы создания теста и делается вывод о том, что тестирование в системе MOODLE является эффективным способом самостоятельной работы студентов, а также текущего и итогового контроля.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, система дистанционного обучения, контрольные материалы, тестовый вопрос, дистрактор, изучение лексики, изучение грамматики

Girfanova E.

TESTING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF DISTANCE LEARNING MOODLE: PROS, CONS AND CHALLENGES

The article analyzes the experience of using the distance learning system MOODLE for computerized testing Russian as a foreign language, peculiarities of this kind of testing, its impact on the effectiveness of training and possibility for independent work of students. The article also discusses the problem of creation test issues, the selection of distractors and their impact on the validity of the test, describes the basic steps for creating test and concluded that the testing system MOODLE is an effective method of independent work of students, and an effective way for current and final control.

Keywords: computer-based testing, distance learning system, test materials, test question, distractor, learning vocabulary , learning grammar

Многие методисты уже отметили, что современные проблемы преподавания русского языка как иностранного во многом определяются экстраметодическими факторами, в частности переходом цивилизации на новый технологический уровень, появлением новых способов работы с информацией и появлением новых форм коммуникации [Гарцов 2007]. Более того, уже сложилось целое направление в методике преподавания иностранных языков, изучающее теоретические и практические аспекты применения информационных технологий в обучении языку. В русском языке это направление получило название «компьютерная лингводидактика» [Бовтенко 2006]. Это направление совершенно логично стало частью методики обучения иностранным языкам, ибо она определяется, во-первых, как наука, исследующая закономерности, цели, содержание, средства, приемы, методы системы обучения, а во-вторых, как совокупность методов, способов, приемов обучения, направленных на овладение иностранным языком [Азимов, Щукин 1999]. Компьютер в данном случае является средством обучения, а то, что именно на компьютере выполняет обучаемый, – способом или приемом. В современной компьютерной лингводидактике постоянно расширяется список сфер, аспектов и проблем исследования, так как стремительное развитие компьютерных технологий, разработка нового программного обеспечения практически беспрерывно предоставляют преподавателям новые возможности использования компьютера в учебном процессе.

С 2013 года в СЗГМУ им.И.И.Мечникова активно внедряется в учебный процесс система дистанционного обучения (СДО) MOODLE, в том числе и для иностранных студентов при обучении русскому языку. Название системы MOODLE – это аббревиатура от английского: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). СДО MOODLE предоставляет различные возможности для размещения обучающих материалов (лекций, заданий, баз данных), обратной связи, позволяет проводить

семинары, опросы, анкетирование. На первом этапе освоения СДО MOODLE было внедрено тестирование.

Как известно, одной из важных составляющих формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся (в том числе и в учебно-профессиональной сфере общения) является контроль усвоения полученных знаний и сформированных умений и навыков, а значит, актуальной в этом аспекте становится проблема создания контрольно-измерительных материалов и выбор способов текущего, промежуточного и итогового контроля.

Конечно, тестирование в СДО MOODLE сильно отличается от общепринятых тестов по РКИ, разработанных для системы государственного тестирования и состоящих из субтестов по всем видам речевой деятельности и лексико-грамматического субтеста. Тесты, созданные для СДО MOODLE, то есть предназначенные для компьютерного тестирования, позволяют проверить главным образом владение лексикой, грамматикой и определенными фактическими знаниями (например, страноведческими, или культурологическими, или знаниями речевого этикета, или знаниями функциональной стилистики и т.д.). Иначе говоря, компьютерное тестирование не позволяет в целом объективно оценить коммуникативную компетенцию иностранца – и это минус. Однако у тестирования в СДО MOODLE есть и свои плюсы, позволяющие говорить о том, что её использование делает обучение РКИ более эффективным. Попробуем в рамках данной статьи обозначить те из них, которые имеют отношение к формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения (а основными задачами в этом плане являются задача овладения грамматическими конструкциям научного стиля речи и задача усвоения большого количества специальной лексики).

Во-первых, тесты, созданные в СДО MOODLE, могут быть использованы не только как контрольные, но и как тренировочные материалы (система позволяет задать как ограниченное, так и неограниченное количество попыток прохождения теста, причем

последующие попытки не будут намного проще или «скучнее» первой, так как в системе есть возможность задать опции случайного порядка вопросов теста и случайного порядка вариантов ответа для каждого вопроса). Тренировочные тесты – очень эффективный вид самостоятельной работы учащихся (в том числе и внеаудиторной). Последнее очень важно в условиях работы по ФГОС-3, когда более чем в 4 раза уменьшилось количество аудиторных часов, отводимых на изучение русского языка иностранными студентами.

Во-вторых, студенты получают возможность объективной оценки своих знаний и умений. Причем важна здесь именно уверенность самого студента в объективности (нельзя объяснить плохой результат тем, что преподаватель «плохой» или «вредный»: компьютер бесстрастен, и с ним не поспоришь, кстати, и это ещё один плюс, значительно уменьшается количество конфликтных ситуаций по поводу оценок). Хотя здесь необходимо сделать оговорку: как резонно отмечает Т.Н.Тягунова, вероятность справедливой оценки степени обученности тестируемого равна вероятности валидности теста, умноженной на вероятность верности оценки [Тягунова 2003]. Валидность при этом понимается как один из важнейших критериев качества теста, означающий пригодность теста для измерения того, что он по замыслу должен измерять [Краткий психологический словарь 1985]. Иначе говоря, студент вряд ли усомнится в объективности компьютера, а вот преподаватель должен знать, что тест прошел процесс валидизации и является в достаточной степени надёжным. Проблема в том, что процесс установления валидности и надёжности теста требует времени, многократной апробации, серьёзного анализа и специальных знаний, которые пока еще не входят в профессиональную компетенцию преподавателя РКИ.

В-третьих, повышается мотивация студентов к выполнению тестовых заданий. Это происходит по ряду причин: подавляющему большинству современных студентов нравится работать на компьютере; возможность очень точной оценки результата (в %

правильных ответов с точностью до сотых) по сравнению с привычной пятибалльной системой усиливает «дух соревнования» у студентов одной группы; возможность улучшить результат при повторении теста соответствует стремлению к самосовершенствованию и повышению самооценки.

В-четвертых, преподаватель получает прекрасный инструмент «обратной связи». СДО MOODLE дает возможность увидеть данные по каждому студенту: сколько попыток тестирования и когда он сделал, в каких вопросах допускались ошибки, сколько времени было затрачено на прохождение теста, статистические данные по группе в целом (в том числе по каждому вопросу теста). Всё это – материал для выводов об усвоении студентами не только темы в целом, но и конкретной грамматической конструкции или конкретной лексической единицы.

Надо отметить, что все вышеперечисленные «плюсы» проявятся в том случае, если тестовые вопросы будут правильно составлены, не будут слишком лёгкими или слишком сложными для иностранных студентов. СДО MOODLE дает возможность создавать тестовые вопросы разного типа: вопросы с множественным выбором ответа, вопросы на соответствие, вопросы типа «верно/неверно», «всё или ничего», вопросы, предполагающие числовой ответ, написание краткого ответа или даже эссе. Было принято решение использовать для создания тестов по русскому языку только два типа вопросов: на множественный выбор (только один правильный ответ из пяти предлагаемых вариантов) и на соответствие (пять позиций, для которых нужно выбрать соответствия из предлагаемых 8 вариантов). Эти типы вопросов представляются наиболее приемлемыми для иностранных студентов данного этапа обучения с точки зрения баланса лёгкости / сложности и возможности простого угадывания верного ответа.

Таким образом, при создании тестовых вопросов главная цель – это их валидность, то есть возможность получения путём тестирования объективной оценки знаний и умений студентов, а главная проблема – подбор дистракторов. Как отмечает

Т.М.Балыхина, дистрактор (альтернатива, отвлекающий ответ) — вариант ответа на тестовое задание, близкий к правильному, но не являющийся таковым. Это может быть антоним правильного ответа, неполный синоним, контекстуальная отвлекающая, аффиксальная отвлекающая (к правильному ответу прибавляется или от него отнимается префикс, суффикс), случайное слово и т. д. Дистракторы должны иметь одинаковую форму, длину, трудность, должны быть выражены одной частью речи, должны представлять вместе с правильным ответом одну область знания [Балыхина 2000]. Применительно к тестам по русскому языку, очевидно, дистракторами могут быть также различные грамматические формы одного и того же слова при проверке лингвистической компетенции.

Как уже было сказано, одной из основных задач этого этапа обучения РКИ в нефилологическом вузе является в учебно-профессиональной сфере общения овладение грамматическими конструкциям научного стиля речи. Основные изучаемые темы следующие: субъектно-предикатные отношения, определительные и определительно-обстоятельственные отношения, временные, условные, причинно-следственные, пространственные, уступительные отношения; выражение сравнения, цели и некоторые другие. Для создания тестов по этим темам использовались только вопросы на множественный выбор и предложения из учебно-научных текстов. Вот пример тестового вопроса по теме субъектно-предикатные отношения:

Вопрос	Варианты ответа
Что должно быть на месте пропуска в предложении? Кости запястья ... нескольких суставов.	А. образуют Б. составляют В. входят в состав Г. состоят из Д. содержатся

Отметим ещё раз, что используемые дистракторы должны выглядеть «правдоподобно», поэтому в данном примере в качестве

вариантов ответов используются различные конструкции описания строения предмета, а выбор правильного ответа определяется знанием падежного управления, активных и пассивных конструкций и пониманием смысла предложения.

Рассмотрим подбор дистракторов на ещё одном примере:

Вопрос	Варианты ответа
Что должно быть на месте пропуска в предложении? При желудочных кровотечениях проходит некоторое время, ... кровь будет выделяться во внешнюю среду с рвотой.	А. когда Б. прежде чем В. как только Г. после того как Д. в то время как

Этот вопрос проверяет знание способов выражения временных отношений. В качестве вариантов ответа представлены только временные союзы. Чтобы выбрать правильный ответ, студент должен знать, какие союзы в сложноподчинённых предложениях с придаточным времени используются для выражения одновременности, последовательности или предшествования, а также понимать, в каких смысловых отношениях находятся части приведенного в вопросе предложения. Удачно подобранные дистракторы в значительной степени определяют валидность тестового вопроса, а значит, и возможность с его помощью получить объективные данные о знаниях и умениях студентов по конкретной теме.

Вот вопрос по теме причинно-следственные отношения:

Вопрос	Варианты ответа
Что должно быть на месте пропуска в предложении? Адреналин вызывает сокращение радиальной мышцы радужной оболочки, ... зрачки расширяются.	А. благодаря чего Б. потому что В. из-за что Г. в связи с тем что Д. в результате чего

В вопросе все варианты ответов являются союзами причины или следствия, а для правильного выбора студент должен

понимать смысловые отношения частей сложного предложения и знать предложно-падежное управление.

При составлении тестов необходимо учитывать, что тестовые вопросы по определённой грамматической теме должны охватывать все грамматические конструкции, изучаемые в рамках этой темы (поэтому перед составлением вопросов по теме составлялся список изучаемых грамматических конструкций), для каждой конструкции составляется примерно одинаковое с другими количество вопросов. Проверять усвоение изученных конструкций нужно различными способами (например, при проверке усвоения средств выражения причинно-следственных отношений, в частности предложно-падежных конструкций типа «благодаря *чему?*», «из-за *чего?*», «в связи с *чем?*», должны быть и вопросы, где нужно выбрать правильный предлог, и вопросы, где нужно выбрать правильную падежную форму следующего за предлогом существительного). Рассмотрим ещё два примера вопросов по теме «Деепричастие, деепричастный оборот», демонстрирующих разные способы проверки одной темы:

Вопрос	Варианты ответа
Что должно быть на месте пропуска в предложении? Свободный билирубин, ... с глюкуроновой кислотой, становится менее токсичным.	А. соединяясь Б. соединив В. соединивший Г. соединивши Д. соединяющий
Вопрос	Варианты ответа
Выберите ответ на вопрос: каково значение деепричастного оборота в этом предложении? Обеспечивая все функции мозга, синапсы являются главным механизмом связи между нейронами.	А. время Б. условие В. причина Г. уступка Д. определение

Если в первом вопросе студент должен продемонстрировать умение отличать причастие от деепричастия, употреблять деепричастие правильного вида в соответствии с контекстом и знание

того, как образуются деепричастия, то во втором вопросе – понимание значения деепричастного оборота и смысла предложения в целом. Таким образом, тема проверяется «с разных сторон» и более полно.

Для тренировочных тестов количество вопросов должно быть значительным, чтобы позволить выработать и закрепить навык использования изучаемой грамматической конструкции.

Другой важной задачей обучения в учебно-профессиональной сфере является усвоение специальной лексики. В значительной степени эта задача решается при работе с лексикой учебно-научных и научно-популярных текстов. Для проверки усвоения лексики удобно использовать вопросы на установление соответствия. Вот пример такого вопроса (в этом примере дистракторы частью своего значения совпадают с правильными ответами, а последние – между собой):

Вопрос	Варианты ответа
Установите соответствие между словом и его толкованием: 1. метод оперативного лечения без широкого рассечения кожных покровов и мышечных тканей через точечные проколы 2. малотравматичный метод лечения 3. подкуп, продажность должностных лиц 4. содействие добровольному уходу из жизни неизлечимо больного человека, осуществляемое врачом с использованием специальных обезболивающих средств 5. потеря, ослабление чувствительности, обезболивание	А. суицид Б. гипотензия В. анестезия Г. малоинвазивный метод Д. эвтаназия Е. взятка Ж. лапароскопия З. коррупция

В этом вопросе для вариантов ответа использована лексика, с которой студенты работали в процессе чтения текстов о врачах и выполнения заданий к этим текстам. Толкование взято (как и для лексического комментария к текстам) из толковых словарей русского языка. Вариантов ответа больше, чем позиций в вопро-

се, имеется три «лишних», что затрудняет возможность простого угадывания.

Отметим, что проверять таким способом можно знание различных частей речи, важно только соблюдать правило о том, что в одном вопросе должна быть представлена только одна часть речи. Вот пример вопроса с прилагательными:

Вопрос	Варианты ответа
Установите соответствие между словом и его толкованием: 1. получивший повреждение в тканях своего тела от внешнего воздействия 2. эффективный 3. такой рефлекс, с которым животный организм рождается 4. в армии: относящийся к медицинской службе 5. не соответствующий реальности, кажущийся	А. безусловный Б. больничный В. стерильный Г. раненый Д. зародышевый Е. мнимый Ж. санитарный З. действенный

Вопросы на установление соответствия позволяют проверять знание относительно большого объёма лексических единиц. Таким же образом можно контролировать и усвоение общеупотребительной лексики.

Конечно, усвоение лексики можно также проверять, используя вопросы на множественный выбор, но тогда вопросов нужно будет больше, так как один вопрос проверяет знание только одного слова. Вот пример такого вопроса:

Вопрос	Варианты ответа
Что должно быть на месте пропуска в предложении? Если в истории болезни написано «заболевание некурабельно», значит, это заболевание ...	А. требует длительного лечения Б. не подлежит лечению В. подлежит лечению Г. требует кратковременного лечения Д. не требует лечения

Отметим, что качество отдельных дистракторов должно проверяться после пробного (первого) тестирования достаточно большого количества студентов в разделе статистики путем анализа

выбора отдельных ответов в каждом тестовом вопросе. Эту процедуру может проделать любой преподаватель, в том числе, не имеющий специальных знаний по тестологии. Если тестовый вопрос составлен правильно и дистракторы подобраны удачно, то правильный ответ выбирается чаще, а все дистракторы – с одинаковой вероятностью (то есть примерно равное количество раз). Если анализ статистики даёт результаты, сильно отличающиеся от «идеальной картины», значит, нужно менять дистракторы или полностью весь вопрос.

В целом порядок работы по созданию тестов в СДО MOODLE и процесс тестирования выглядят следующим образом. Сначала создаётся банк вопросов, причём количество вопросов по каждой теме пропорционально количеству аудиторных часов, предусмотренных учебным планом на изучение этой темы (в процентном отношении к общему количеству часов и общему количеству вопросов, например, если тема «Выражение субъектно-предикатных отношений» занимает 8 часов из 120, то есть около 6,6% времени, то и количество тестовых вопросов по этой теме будет составлять 6-7% от общего количества вопросов по курсу русского языка). Вопросы могут быть разделены на категории (по темам и даже подтемам). Далее из этих вопросов формируются тесты (тренировочные или контрольные, причём контрольные могут охватывать сразу несколько тем). В настройках теста можно задать время, в течение которого тест будет доступен для решения (например, в течение 1 дня для контрольного теста или 2 недель для тренировочного), количество попыток для каждого студента, ограничение по времени (например, по принципу 1 минута на 1 вопрос, если в тесте 60 вопросов – он должен быть выполнен за 1 час), способ оценивания и критерии оценки (например, тест сдан, если дано не менее 70% правильных ответов), способ показа теста (например, вопросы по порядку или методом случайного перемешивания), отзывы к тесту и некоторые другие параметры. В конце учебного года перед зачётом студенты сдают итоговый контрольный тест (который сдаётся не с домашнего компьютера,

а в компьютерном классе университета, что исключает помощь русских друзей). Финальный тест состоит из случайно выбранных вопросов по всем изученным в течение года темам, однако сохраняется пропорциональное соотношение количества вопросов по конкретной теме и времени, затраченного на изучение этой темы. Следовательно, итоговый тест проверяет ещё и выживаемость знаний применительно к материалу осеннего семестра, что также является объектом анализа для преподавателя.

Таким образом, тестирование студентов в системе дистанционного обучения MOODLE способствует повышению мотивации к обучению, даёт преподавателю представление об уровне усвоения студентами нового материала и является эффективным способом как самостоятельной работы студентов, так и текущего и итогового контроля, который, однако, нуждается в дополнении другими видами контроля для получения объективной оценки коммуникативной компетенции в целом.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.

2. *Балыхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Изд-во. РУДН, 2000. – 164 с.

3. *Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И., Жуков Д.О., Руденко-Моргун О.И.* Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / Под ред. А.Д.Гарцова. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 211 с.

4. *Гарцов А.Д.* Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе. – М.: Экон-Информ, 2007. – 173 с.

5. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.– 431с.

6. *Тягунова Т.Н.* Философия и концепция компьютерного тестирования. – М.: МГУП, 2003. – 246 с.

УДК 811.161.1

Никитина Е. А., Васильева К. В.

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ТЕСТИРОВАНИЮ НА II СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

В статье рассматриваются лингвометодические основы организации курса русского языка как иностранного для учащихся продвинутого этапа обучения в ИМОП СПбПУ. Освещаются проблемы обучения особенностям официально-делового стиля речи. Предлагается учебно-методический комплекс для подготовки иностранных студентов к прохождению субтеста по аудированию в рамках тестирования на второй сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: продвинутый этап обучения, аудирование, учебно-методический комплекс, официально-деловой стиль.

Nikitina E., Vasileva K.

TRAINING OF FOREIGN STUDENTS FOR TESTING II CERTIFICATION LEVEL OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In given clause the linguomethodical bases of organization of the Russian as a foreign language course for advanced learners are described. The training and methodical complex on listening of Russian speech is offered.

Keywords: advanced level, listening comprehension, training and methodical complex. the official business style.

В Институте Международных образовательных программ (ИМОП) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (СПбПУ) ежегодно проходят обучение русскому языку иностранные студенты более чем из 60-ти стран мира. Так в 2014/2015 учебном году на подготовительный факультет ИМОП было зачислено более 500 студентов из 63 стран мира.

В последние десятилетия изменяются качественные характеристики контингента учащихся: на обучение в ИМОП СПбПУ приезжают не только выпускники школ, но и высококвалифицированные специалисты разного профиля с высшим образованием. Последние являются представителями новой интеллигенции, в отличие от большинства студентов принадлежат к другой возрастной категории, имеют высокую мотивацию к обучению, разносторонние интересы, серьезный уровень требований к качеству предлагаемых образовательных услуг. Также увеличивается численность граждан, приезжающих в ИМОП СПбПУ с целью последующего обучения в магистратуре и аспирантуре.

Эти учащиеся также имеют более высокую общеобразовательную подготовку. Многие из них, планируя в дальнейшем, так или иначе, связать свою деятельность с проживанием в России, не всегда могут четко определить цели изучения языка. При этом, как правило, они выражают желание освоить такую специфическую функциональную подсистему русского языка, как разговорная речь. Традиционно на начальном и среднем этапах считается достаточным освоение учащимися только кодифицированного литературного языка. Однако в настоящее время актуальным является создание учебных курсов, включающих языковой материал обиходно-разговорного стиля речи, обеспечивающий возможность выхода в реальную коммуникацию. Из всего этого следует, что курс русского языка в период базовой подготовки должен быть более универсальным и объемным, нежели в прежние времена, поскольку спектр языковых потребностей современных учащихся значительно расширился.

Особенности языковой системы и изменения в грамматике и лексике во многом обусловлены особенностями современной культуры и политической обстановки. В основе обучения языку должно быть знание основных закономерностей этого языка и особенностей его функционирования. Преподавателю русского языка нельзя иметь упрощенное представление о языке и воспринимать его только как средство передачи внешней информации.

Для того чтобы подготовить студентов, владеющих русским языком на достаточно высоком уровне, необходимо знакомить их с основами теории русского языка, сложившейся в русской лингвистике.

На кафедре русского языка как иностранного ИМОП СПбПУ для учащихся продвинутого этапа обучения созданы новые учебные планы и программы [17]. В первом семестре для данного контингента выполняется программа второго семестра программы дополнительного образования «Базовая подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации».

В программу по русскому языку включены занятия по фонетике, направленные на корректировку произносительных навыков на основе лексико-грамматического материала, интонационное оформление речи и разучивание стихов русских поэтов.

Занятия по грамматике направлены на формирование навыков грамматического оформления речи и включают следующие разделы:

– обобщение информации о склонении имен существительных, прилагательных, личных, указательных и притяжательных местоимений в единственном и множественном числе;

– образование видо-временных форм глаголов;

– глаголы движения с приставками и без приставок;

– образование наречий, количественных и порядковых числительных;

– синтаксис простого и сложного предложения (союзного и бессоюзного);

– прямая и косвенная речь;

– причастный и деепричастный обороты;

– грамматическое выражение времени.

Занятия по чтению предполагают включение различных его видов: изучающего, просмотрового, аналитического и др. Занятия по разговорной практике направлены на подготовку монологических высказываний по различным темам и ведению диалогов и полилогов.

В занятия по письму включено написание изложений с элементами сочинения, создание текстов различных жанров, написание эссе по заданным темам.

Преподаватели кафедры русского языка как иностранного особое внимание уделяют вопросам повышения уровня подготовки учащихся в области межкультурной коммуникации. Очевидно, что процесс «вхождения» личности в новую образовательную и социокультурную среду сопровождается значительными трудностями. Большинство иностранных студентов имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах России; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в Российской Федерации системе высшего образования. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости осуществления коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур. Согласно учебному плану студентам предлагаются к изучению такие тематические блоки, как «Родная страна», «Родной город», «Россия», «Санкт-Петербург», «Система образования России», «Система здравоохранения», «Экологические проблемы» и др., что способствует обмену информацией между учащимися, накоплению практического лингвистического и культурологического опыта общения. В ходе занятия каждый студент группы рассказывает о себе, своей стране и своем городе, своих увлечениях, семейных традициях, о том, как он проводит свободное время. Дискуссия как одна из форм учебной деятельности на занятиях по русскому языку играет неоценимую роль в формировании межкультурной толерантности. Иностранные студенты учатся формулировать и выражать свои мысли посредством монологических высказываний, аргументированно отстаивать свою точку зрения при диалогическом общении и адекватно воспринимать чужую. Данная форма работы позволяет студенту развивать уровень интеллектуальной и личностной активности, приводит его к пониманию того, что другое мнение также имеет право на существование.

Многие учащиеся продвинутого этапа обучения в качестве формы итогового контроля выбирают тестирование на второй сертификационный уровень владения русским языком.

В настоящее время сертификационное тестирование является частью языковой политики России по распространению и укреплению позиций русского языка в мире. Статус сертификата как документа предполагает подтверждение практических навыков его обладателя в той или иной области применения русского языка в требуемом объеме, дает возможность продолжать образование в России и иметь преимущества при трудоустройстве в условиях существующей конкуренции на рынке труда. Кроме того, учащийся имеет возможность осуществить независимую максимально объективную оценку своих знаний, сдав экзамен соответствующего сертификационного уровня. Можно с уверенностью констатировать, что в связи с увеличивающимся количеством совместных предприятий растет интерес к получению сертификата как у иностранных учащихся, так и у работодателей в разных странах мира.

Сертификат ТРКИ-2 свидетельствует о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции иностранного гражданина во всех сферах общения. Этот уровень позволяет кандидату вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста гуманитарного (не филологического), инженерно-технического, естественно-научного профилей.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, где уже 16 лет функционирует Центр тестирования (региональный филиал Головного центра тестирования зарубежных стран по русскому языку), осуществляется тестирование иностранных граждан на I, II, III и IV уровни владения русским языком. Здесь созданы все условия для желающих пройти тестирование: проводятся консультации по процедуре проведения тестирования, консультации по содержанию всех субтестов, рекомендуется учебная литература для подготовки к тестированию.

На кафедре «Русский язык как иностранный» созданы учебники [8,9], учебные пособия [10, 14], тестовые материалы [11], аудио– и компьютерные версии [12,13,14] для успешной подготовки иностранных граждан к тестированию на все уровни владения русским языком.

Тестовый контроль предполагает проверку сформированности языковых навыков и речевых умений при реализации определенных тактик речевого поведения в основных видах речевой деятельности – чтении, письме, говорении и аудировании.

Аудирование традиционно считается одним из самых сложных видов речевой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку. Особо актуальной проблема формирования навыков аудирования русской речи становится при подготовке учащихся к тестированию на II уровень владения русским языком как иностранным. В систему тестов по аудированию на указанном уровне включены задания на понимание диалогов, рекламной информации, фрагментов художественных фильмов, интервью, новостных сообщений на русском языке. При этом адекватное понимание предъявляемых аудиотекстов проверяется на уровнях общего, детального и критического понимания, оценивается также умение понимать эксплицитно выраженные социокультурные мотивации и формы поведения. Предъявляемый аудиотекст должен соответствовать нормам современного русского литературного языка. Тестируемому не предъявляются фрагменты звучащей художественной речи, аудиотексты, содержащие диалектные, просторечные, жаргонные языковые единицы, а также аудиотексты, понимание которых требует высокой степени языковой догадки.

Таким образом, в рамках данного субтеста проверяется способность тестируемого достигать точности понимания предъявляемого аудиотекста и возможность использования полученной информации в прагматических целях.

При подготовке к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в области

аудирования соискателю следует обратить серьезное внимание на работу с рекламными текстами.

Рекламные тексты благодаря своей динамичности и отзывчивости на актуальные процессы, происходящие в современном русском языке, выступают в роли естественного контекста для введения, тренировки и закрепления языкового материала.

Рекламные тексты характеризуются определенным набором лингвистических особенностей. Рассмотрим некоторые из них.

Синтаксис рекламы отражает характеристики всех стилей русского языка. Рекламным текстам свойственны лаконичность, компрессия смысла, динамизм, экспрессивность, императивность, сруктурно-смысловое выделение в тексте наиболее важной информации.

Для синтаксиса рекламных текстов характерно преимущественное употребление конструкций простого предложения. Доминирование простых предложений в структуре рекламных текстов объясняется стремлением как можно короче и яснее сформулировать слоган и комментирующую часть рекламного текста. Наиболее частотными типами простого предложения в рекламных текстах являются назывные предложения, в которых представлено только подлежащее. В некоторых случаях рекламный микротекст может быть представлен словосочетанием или одним словом.

Исследователи отмечают, что для синтаксиса рекламных текстов характерны структуры, усиливающие эмоциональное воздействие на адресата (в частности, восклицательные предложения, предложения с семантикой оценочной характеризации), а также конструкции, подчеркивающие выразительность текста (риторические фигуры, парцеллированные конструкции, создающие семантическую емкость, компрессию текста (биноминативные структуры, сегментация) [7].

Основными структурными элементами, которые почти всегда используются в рекламных текстах, являются заголовок, основной текст и рекламный слоган, выступающий в качестве главного

композиционного ядра текста. Слоган определяется как спрессованная до формулы суть рекламной концепции, доведенная до лингвистического совершенствования запоминающаяся мысль [19]. В некоторых случаях весь рекламный текст представляет собой название рекламируемого продукта или брэнда и сопровождающего его слогана. Основная цель слогана заключается в привлечении внимания к рекламируемому объекту за счет эмоционально окрашенных языковых средств. В первую очередь, образность и эмоциональность достигается посредством использования лексических единиц, обладающих многозначностью, наличием коннотативных значений, стилистически маркированных лексических средств (архаизмов, окказионализмов, терминологии и т.п.) Слоган отличается в плане содержания коммуникативно-смысловой и семантической емкостью, а в плане выражения – лаконичностью, достигаемой за счет типизированного строения.

Рекламный заголовок также является важной составляющей рекламного текста, способствующей эффективной реализации всех функций рекламы.

Грамматическая организация рекламных текстов не предполагает использование отрицательных форм, так как они создают негативное впечатление о товаре или услуге, чего рекламный текст должен избегать, создавая положительный образ. Семантико-коммуникативной задачей текста рекламы является призыв к действию, что обуславливает преимущественное употребление глагола по сравнению с другими частями речи.

Текст рекламного объявления характеризуется цельностью, связностью, коммуникативной направленностью и обладает особой структурой. Наиболее распространенными текстообразующими средствами связи в рекламном объявлении являются различные виды повторов, тема-рематические цепочки с преобладанием сквозной темы, параллельные и эллиптические конструкции.

Наконец отметим, что в текстах рекламы используются специальные просодические приемы (фонетический и ритмический повтор), также повышающие экспрессивность данных текстов.

Интерпретация перечисленных особенностей рекламных текстов вызывает определенные трудности у иностранных учащихся в процессе их восприятии на слух. В связи с этим при формировании аудитивной компетенции при подготовке кандидатов к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным необходимо:

– переосмыслить и скорректировать некоторые методические приемы по использованию рекламных текстов при подготовке к тестированию на ТРКИ;

– предлагать упражнения на распознавание перечисленных выше грамматических конструкций и лексических средств, характерных для рекламных текстов;

– отбирать языковой материал, включающий грамматические конструкции и лексические средства, соответствующие трудности предъявляемых на тестировании аудиотекстов;

– своевременно обновлять текстовые материалы в связи с изменением социокультурного фона и особенно общественно-политических реалий в мире.

Проблема отбора текстового материала и формирование аудитивной компетенции иностранных учащихся на материале рекламных текстов получила освещение в научных исследованиях. В частности, была предложена одна из возможных моделей формирования коммуникативной грамматической компетенции при аудировании рекламных текстов на примере изучения способов выражения значения побудительности в русском языке, на основе упражнений, составляющих содержание этапов презентации грамматического материала, языковой, коммуникативной практики, обратной связи [15].

Следует отметить, что в настоящее время создано значительное количество материалов для подготовки к прохождению субтеста «Аудирование» в системе ТРКИ, однако данные материалы не достаточно систематизированы и не представлены на рынке образовательных услуг в достаточном количестве. Кроме того, материалы имеющихся учебных пособий с течением времени

перестают быть актуальными, т.к. меняется социокультурный фон и особенно общественно-политические реалии.

В связи с этим остается актуальным создание системы аудиоматериалов, направленных на формирование аудитивной компетенции учащихся при подготовке к тестированию на II уровень владения русским языком как иностранным.

Преподавателями кафедры русского языка как иностранного разработан учебно-методический комплекс для подготовки к прохождению субтеста «Аудирование», созданный на основе рекламных текстов, которые сопровождаются системой притекстовых упражнений. Данный учебно-методический комплекс включает учебное пособие, аудиокурс, а также компьютерную программу.

Использование учебно-методического комплекса способствует формированию навыков аудирования рекламных текстов и повышению качества подготовки учащихся к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

Также со студентами проводится большая работа при подготовке к субтесту «Чтение». Наряду с изучающим и ознакомительным чтением, большое внимание уделяется отработке навыков поискового чтения, целью которого является быстрый поиск необходимой информации в тексте.

При подготовке к субтесту «Письмо» работа направлена на обучение студентов дифференцированию функциональных стилей русского языка и умению излагать свои мысли письменно, используя каждый из этих стилей. В процессе обучения официально-деловому стилю студентам предлагаются упражнения на составление резюме. Данное задание всегда воспринимается студентами как весьма актуальное, а мотивация к успешному выполнению данного задания достаточно высока, т.к. получение сертификата второго уровня даёт возможность иностранным гражданам получить работу в совместных фирмах.

Областью применения официально-делового стиля современного русского языка является сфера общественно-деловых отно-

шений. Основная цель данного стиля – передача информации. В официально-деловом стиле используется предельно-обобщённая в семантическом отношении лексика, не допускается употребление слов в переносном значении. Широко употребляются стандартные выражения (речевые клише), составные предлоги и союзы, отглагольные существительные, сложноподчиненные предложения с условной придаточной частью. В официально-деловом стиле недопустимо употребление эмоционально-экспрессивных речевых средств. В письменной форме официально-деловой стиль реализуется в текстах юридических, административных, дипломатических и законодательных документов, таких как: акты, протоколы, приговоры, постановления суда, уставы, учредительные документы, приказы, заявления, контракты. В устной форме официально-деловой стиль фигурирует реже, являясь, в большинстве случаев, лишь вербализацией письменных текстов, и употребляется в выступлениях на собраниях и конференциях, судебной речи, служебных телефонных переговорах.

Резюме, как жанр официально-делового стиля, по словарю лингвистических терминов Т.В. Жеребило [5], определяется как самохарактеристика, составляемая при приёме на работу. Документ информационного характера, в котором подчеркиваются все положительные стороны кандидата на вакантное место. Большой толковый словарь под редакцией С.А. Кузнецова [4] дефинирует резюме как сведения о своём образовании, профессиональных навыках, опыте и т.п., которые сообщает претендующий на какую-либо работу. Жанр резюме относится к административному подстилю официально-делового стиля [18].

Перед началом работы непосредственно с жанром резюме, студентам дается характеристика официально-делового стиля, обозначается область его применения и приводятся примеры документов в этом стиле. Затем преподаватель предлагает обучающимся 3-5 вариантов готовых резюме. Данные образцы не представляет труда найти на многочисленных интернет-порталах, специализирующихся на помощи в поиске работы. Однако, при

отборе, требующихся для занятия образцов, надлежит обращать внимание на непременное соблюдение стилевых норм и орфографии. Также, желательно, чтобы информация во всех резюме не повторялась. Таким образом, студентам предлагается ознакомиться с текстами резюме и выделить в них общие структурные единицы. Следует отметить, что форма жанра резюме официально не принята и не утверждена ГОСТом, как у большинства административных документов. А, следовательно, для рассматриваемого жанра нет чётко-обозначенных предписаний, касающихся композиционного строя. Однако, в ходе анализа шаблонов-образцов резюме, предлагаемых различными интернет-порталами, такими как: rabota.ru, hh.ru, superjob.ru, наблюдается относительное единообразие в содержании данного документа. Расхождения отмечены лишь в наименованиях структурных единиц резюме и их последовательности в тексте. Таким образом, целесообразно выделить следующие структурные единицы резюме:

– контактная информация кандидата;
– информация об образовании;
– информация об имеющемся опыте работы;
– дополнительная информация о знаниях, умениях и навыках;
– личностные качества кандидата;
– информация о достижениях и рекомендациях.

После выявления, в ходе дискуссии со студентами, вышеуказанных композиционных частей, производится последовательный анализ, каждой из них. А именно, студентам предъявляются варианты фраз-клише, потенциально-применимых в каждой части резюме, вводится новая лексика, объясняются правила хронологического расположения информации. При обсуждении личностных качеств, вводится термин «социально-желаемые» ответы, рассматриваются возможные ошибки в оформлении текста. По завершению обсуждения студентам предлагается самостоятельно написать (составить) свои резюме.

На следующем этапе работы преподаватель выясняет у студентов их потенциально-желаемые места работы и должности.

Например, на одном из таких занятий в группе иностранных студентов четыре человека стремились стать переводчиками, три – преподавателями русского языка и три – дипломатами. Разделив, согласно их выбору, студентов на три подгруппы, преподавателем было предложено следующее задание: обсудить в группе и написать, какими знаниями, умениями, навыками и личностными качествами должен обладать идеальный кандидат, на желаемую ими должность, а именно: переводчик, преподаватель русского языка и дипломат. Далее следовало выступление каждой подгруппы, общегрупповое обсуждение и принятие окончательного мнения по характеристикам идеального кандидата.

В завершении занятия проводится закрепление, полученных знаний об официально-деловом стиле, на примере жанра резюме. Студентам предлагается ролевая игра «Собеседование, при устройстве на работу». Цель игры – подобрать кандидатов на должности переводчика, преподавателя русского языка и дипломата. Члены одной из подгрупп, желающие занимать ту или иную должность, выступали в роли соискателей, по одному приходящих на собеседование со своим резюме. Роль работодателей играют члены другой подгруппы, принимая одновременное участие в собеседовании и играя роли директора, заместителя директора и руководителя отдела персонала. Члены третьей подгруппы находятся в роли зрителей. Согласно сюжету игры работодатели должны ознакомиться с резюме соискателя и провести собеседование в официально-деловом стиле, задавая целесообразные вопросы. Соискателям, уже обладающим информацией о характеристиках идеального кандидата на должность, необходимо было продемонстрировать это при собеседовании. Члены подгруппы, играющие роль зрителей, должны фиксировать все ошибки участников игры, обращая внимание на несоблюдение официально-делового стиля. После собеседований на одну должность, подгруппы меняются местами и игра продолжается. Результатом игры должны быть выборы наиболее успешных кандидатов на вакантные должности. В конце занятия обсуждаются зафиксированные подгруппами-зрителями ошибки и подводятся итоги.

Следовательно, резюме как жанр официально-делового стиля на занятиях по русскому языку, может применяться преподавателем в группах студентов, готовящихся к испытаниям второго сертификационного уровня русского языка как иностранного для подготовки к субтесту «Письмо». Благодаря включению в занятие ролевой игры происходит вербализация письменного текста и закрепление материала.

При подготовке ко всем субтестам используются учебные пособия: Парецкой М.Э. [6]. Маковой М.Н. и Усковой О.А. [16], Аверьяновой Г.Н. [20], Андрюшиной Н.П. [3], Ананьиной Н.Н. [1,2] и др., содержащие специализированные тренировочные упражнения и тесты.

Таким образом, с учетом изменившихся качественных характеристик контингента в ИМОП СПбПУ в настоящее время особое внимание уделяется подготовке иностранных студентов продвинутого этапа обучения.

Литература:

1. *Ананьина Н.Н.* Мозаика: учебный комплекс по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень: общее владение. Книга для студента / Н.Н. Ананьина, Л.М. Гриценко, Т.А. Демидова, А.П. Митяева, А.М. Мухачева, Е.В. Цой; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 130 с.

2. *Ананьина Н.Н., Гриценко Л.М., Демидова Т.А., Митяева А.П., Мухачева А.М., Цой А.В.* Мозаика: учебный комплекс по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень: общее владение: учебное пособие / Н.Н. Ананьина, Л.М. Гриценко, Т.А. Демидова, А.П. Митяева, А.М. Мухачева, Е.В. Цой; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 52 с.

3. *Андрюшина Н.П., Макова М.Н.* Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 140 с.

4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. Кузнецов С.А. – СПб.: «Норинт», 2000. —1536 с.

5. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

6. *Захарова А.И., Лукьянов Е.Н., Парецкая М.Э., Савченкова И.Н., Шакирова Г.Р.* Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Выпуск 3. Письмо: учебное пособие /под общ. ред. М.Э Парецкой. – СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону: Южный Федеральный университет, 2009. – 96 с.

7. *Золина О. Е.* Синтаксические средства языка и их стилистическая роль в рекламных текстах. Дис. к. ф. н.Москва 2006, – 179 с.

8. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина О.М. и др.* Живём и учимся в России. – СПб.: Златоуст – ИМОП, СПбГПУ, , 2003 г., – 304 с.

9. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина Е.А. и др.* Рабочая тетрадь по грамматике для иностранных учащихся (I уровень). – СПб.: Златоуст – ИМОП, СПбГПУ, 2003 г., – 192 с.

10. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина Е.А. и др.* Проверьте себя. Тренировочные тесты по грамматике русского языка для иностранных учащихся I сертификационный уровень. – СПб.: СПбГПУ, 2004 г. – 101 с.

11. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина Е.А. и др.* Тесты, тесты, тесты...Пособие для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 140 с.

12. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина Е.А.* Тренировочные тесты по лексике и грамматике (элементарный и базовый уровень)». Компьютерная версия. – СПб.: изд-во «Златоуст», 2006 г.

13. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина Е.А.* Тренировочные тесты по лексике и грамматике (первый уровень). Компьютерная версия. – СПб.: изд-во «Златоуст», 2006 г.

14. *Кунина Л.Г., Никитина Е.А. и др.* «Первые диалоги по-русски (аудиокурс по разговорной практике)». Учебное пособие. – СПб.: СПбГТУ, 2001 г., – 146 с.

15. Квон Сун Ман, Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся. Дис. к.п. н. Москва , 2006, – 162 с.

16. *Макова М.Н., Ускова О.А.* В мире людей. Вып. I. Письмо. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ-3). – СПб.: Златоуст, 2013. – 288 с.

17. *Никитина Е.А.* Подготовка иностранных граждан в вузы Российской Федерации на основе гибких моделей обучения. – Известия Волго-

градского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. – Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 12. – 2013. – №2 (105). – С. 50-58.

18. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной; члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. — 2-е изд., испр. и доп. — М. Флинта; Наука, 2006. – 696 с.

19. Толковый словарь рекламы. [Электронный ресурс] – URL: http://www.headmade.ru/terms/

20. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение /Аверьянова Г.Н. и др. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 112 с.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

УДК 378.046

Васильев А.Е., Иванова Т.Ю.

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ БАКАЛАВРОВ К ПОСТУПЛЕНИЮ В МАГИСТРАТУРУ ПО ГРУППЕ НАПРАВЛЕНИЙ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

В работе описан опыт преподавания дисциплины «Информатика» иностранным бакалаврам на этапе довузовской подготовки для сдачи вступительных экзаменов в магистратуру СПбПУ по группе направлений «Информационные технологии».

Ключевые слова: довузовская подготовка иностранных бакалавров; русский язык в сфере профессионального общения; информатика.

Alexei E. Vassiliev, Tatiana Yu. Ivanova

TRAINING OF FOREIGN BACHELORS FOR THE ENTERING EXAM TO MASTER DEGREE EDUCATION PROGRAMS IN THE FIELD OF “INFORMATION TECHNOLOGIES”

We consider the case of training foreign bachelors attending the course “Informatics” in Russian language in order to pass entering exam to master degree education programs in the field of “Information technologies” with example of the Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University.

Keywords: university foundation program for foreign bachelors; Russian language in the field of professional communication; informatics.

К актуальным задачам этапа довузовской подготовки иностранных студентов в институте международных образовательных программ (ИМОП) СПбПУ в настоящее время относятся не только задача развития знаний, умений и навыков абитуриентов в области русского языка и естественнонаучных дисциплин, но и задача формирования у учащихся осознанного предпочтения СПбПУ в качестве ВУЗа обучения и их уверенности в своих возможностях успешного обучения в нем [1].

Контингент иностранных учащихся ИМОП, готовящихся к обучению в магистратуре СПбПУ на русском языке, существенно неоднороден по уровню своих базовых знаний, полученных в ходе бакалаврской подготовки в различных ВУЗах России и иных государств.

Достаточно явно это проявляется в такой предметной области, как информационные технологии.

Так, обладая в целом развитыми навыками разработки прикладного программного обеспечения для вычислительных систем общего назначения, поступающие в магистратуру имеют существенный разброс знаний в области теоретических основ вычислительной техники, а также имеют недостаточный уровень владения русским языком в сфере профессионального общения и недостаточные знания соответствующей терминологии на русском языке. Следует отметить, что при этом подавляющее большинство таких учащихся имеют выраженную личную мотивацию к успешному поступлению в магистратуру и обучению в ней.

В весеннем семестре 2015 года на основании совместного решения руководства ИМОП и института компьютерных наук и технологий (ИКНТ) на этапе довузовской подготовки была введена учебная дисциплина «Информатика»; ее преподавание осуществлялось сотрудниками межкафедрального научно-образовательного центра «Встраиваемые системы автоматики и вычислительной техники» (МНОЦ «ВС АиВТ») ИКНТ [2].

В настоящее время в этом МНОЦ проходят подготовку иностранные учащиеся из стран Ближнего Востока, Азии и Латинской Америки; с осени 2016 года планируется расширение контингента иностранных учащихся магистрантами социалистической

республики Вьетнам, в том числе выпускниками бакалавриата, обучающимися в настоящее время в СПбПУ по направлению вьетнамских ВУЗов, в частности, государственного технического университета им. Ле Куи Дон [3].

Иностранными бакалаврами, обучающимися на этапе довузовской подготовки, были прослушаны лекции в объеме 72 академических часа с проведением промежуточных аттестаций; кроме того, были проведены семинарские занятия и организованы встречи с ведущими преподавателями выпускающих кафедр.

Курс «Информатика для поступающих в магистратуру иностранных бакалавров» содержит три основных раздела:

- профориентация в ИКНТ (обеспечивает более детальное ознакомление учащихся, направленных на обучение по гослинии, с предстоящей учебной программой; учащимся, не определившимся с направлением подготовки, этот раздел обеспечивает обоснованный выбор такого направления);
- фундаментальные основы вычислительной техники (обеспечивает повышение профессиональных компетенций учащихся и повышение их уровня владения русским языком в профессиональной сфере; раздел содержит пять тем: основы теории информации, арифметические основы вычислительной техники, логические основы вычислительной техники, цифровая схемотехника, микропроцессорные системы);
- подготовка к вступительному экзамену (обеспечивает углубленное изучение ряда дополнительных разделов в соответствии с выбранным каждым учащимся направлением подготовки).

По итогам вступительных испытаний в магистратуру ИКНТ все иностранные бакалавры, регулярно посещавшие описанный курс, сдали вступительные испытания с оценками 70 баллов и выше (соответствуют традиционным оценкам «хорошо» и «отлично»), что существенно превышает результаты вступительных экзаменов предыдущих лет.

Прошедший с момента зачисления в магистратуру семестр также подтвердил эффективность введения на этапе довузовской

подготовки дисциплины «Информатика» – все иностранные студенты ИКНТ, изучавшие ее, завершили зимнюю сессию в установленный срок, при этом повысив успеваемость по ключевым дисциплинам выбранной магистерской программы в среднем на один балл в сравнении со студентами, не проходившими подготовку по информатике.

Кроме того, следует отметить улучшение эмоционального настроя учащихся, рост их способности к профессиональному общению с преподавателями и студентами, и, как следствие, дальнейшее усиление их мотивации к обучению.

Таким образом, представляется целесообразным включение дисциплины «Информатика», преподаваемой сотрудниками ИКНТ, в учебный план довузовской подготовки иностранных студентов на регулярной основе.

В ближайшей перспективе планируется издание ряда материалов курса в виде учебного пособия «Информатика. В помощь иностранным учащимся».

Литература

1. *Д.Г. Арсеньев, А.М. Алексанков.* Международная образовательная деятельность Санкт-Петербургского государственного политехнического университета // Сб. научно-методических трудов «Актуальные вопросы обучения иностранных студентов».– СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014.– С. 9-11.

2. *А.Е. Васильев, Т.Ю. Иванова.* Embedded systems: teaching process methodology at foreign universities in Russian language. // Сборник материалов V международной научно-практической конференции “Отечественная наука в эпоху изменений”.– Екатеринбург, изд-во НАУ, 2014.– С. 81-82.

3. *А.Е. Васильев, Т.Ю. Иванова.* Организация междисциплинарного сотрудничества преподавателей при реализации проекта вьетнамо-российского технологического университета: опыт непосредственных исполнителей // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах. Материалы Международной научно-методической конференции.– Санкт-Петербург, 2014.– С. 4-6.

УДК 378.1

Гаршин А.П.

УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС ПО ХИМИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Статья посвящена опыту создания и использования учебных пособий по химии в виде учебного комплекса для иностранных студентов, обучающихся на этапах их предвузовского обучения и первого курса технических вузов. Предлагается новый вид пособия в виде учебного комплекса, состоящего из непосредственно учебного пособия по химии и прилагаемых к нему толковых терминологических словарей химических терминов. Предлагаемый комплекс направлен на интенсификацию процесса изучения предмета.

Ключевые слова: преподавание химии, иностранные учащиеся, учебное пособие, учебный комплекс, комплексный учебный словарь, межпредметные связи, толковый терминологический словарь.

Garshin A. P.

EDUCATIONAL CHEMICAL COMPLEX FOR FOREIGN STUDENTS, STUDYING IN RUSSIAN UNIVERSITY

The model of chemical text-book for foreign students of pre-university training stage is being considered. A new scientific approach directed to the intensification of Chemistry teaching process is being put forward.

Keywords: teaching of chemistry, foreign students, text-book, number of educational materials, comprehensive educational dictionary, interdisciplinary links, explanatory dictionary.

Преподавание любого предмета иностранным учащимся в ИМОП СПбПУ связано с их подготовкой к успешной учёбе на первом курсе российских вузов. Такая цель может быть достигнута только в том случае, если студенты овладеют языком предмета как средством получения научной и предметной информации, глубоко

усвоят знания конкретного предмета и приобретут умения излагать эти знания на русском языке. Для достижения этих целей необходимо не только хорошо знать язык предмета, включая лексику этого предмета, буквенную и графическую символику, а также конструкцию предложений, свойственную научному стилю речи, но и владеть такими умениями, как чтение и пересказ предметного текста, пользование словарём, способность отвечать на вопросы преподавателя, воспроизводить рассказ преподавателя и своих товарищей и т. п. Для достижения перечисленных умений очень важную роль играют специальные предметные учебные пособия и предметные словари. И в этой связи нужно отметить также очень важную роль, которую играет поиск модели таких учебных пособий или учебных комплексов, использование которых студентами могло бы способствовать приобретению отмеченных выше знаний и навыков и одновременно вызывало бы интерес студентов к пользованию этими пособиями и учебными комплексами. Поэтому вот уже 50 лет, преподавателями как русского языка, так и специальных предметов активно ведутся исследования, связанные с созданием и внедрением в учебный процесс новых методик обучения и новых моделей учебных пособий.

Многолетняя практика работы ИМОП СПбПУ показала, что преподаватель-русист по объективным причинам (ограниченность по времени, неоднородность студенческих групп по способностям к обучению языку, большой объём лингвистического и грамматического материала непосредственно по русскому языку и т. п.) не в состоянии физически предложить студентам необходимый объём терминологических единиц конкретного предмета (химии, физики, биологии) и, зачастую, будучи сам недостаточно компетентным в специальных предметах, нуждается в тесном сотрудничестве с предметником, задачей которого в свою очередь является подготовка студентов, ещё недостаточно владеющих русским языком, а также, как часто показывают результаты тестирования, и имеющих иногда смутное представление о самом предмете, к полноценному обучению на основных факультетах вузов.

Поэтому для преподавателя-предметника гармоничное развитие межпредметных связей не менее важно, чем для преподавателя-русиста, поскольку каждый предметник вынужден выполнять в своей работе и некоторые функции русиста (создание предметных словарей той, или иной сложности, обучение в процессе занятий научному стилю речи и т. п.). Из этого следует, что поиск гармоничного сочетания межпредметных связей имеет определяющее значение в создании учебных предметных комплексов, в состав которых должны входить учебное пособие по предмету, русскоязычный словарь предметных терминов и русско-китайский или русско-английский словари химических терминов для китайских студентов и студентов из других стран со знанием английского языка, а также словари русско-французского, русско-арабского и ряда других языков. Принимая во внимание сказанное, можно представить, насколько непрост процесс создания такого учебного комплекса по любому из предметов, изучаемых иностранными студентами на предвузовском этапе обучения.

В процессе многолетнего поиска создания модели учебного пособия для иностранных студентов, обучающихся по программе предвузовского этапа обучения в ИМОП СПбПУ, к настоящему времени создан учебный комплекс по общей и неорганической химии, включающий в себя учебное пособие по химии на русском языке [1], один краткий русско-англо-китайский терминологический словарь химических терминов для китайских студентов и студентов со знанием английского языка [2] и два учебных толковых терминологических словаря химических терминов [3,4].

Основным отличием предложенного в данном учебном пособии по химии [1] от ранее известных пособий для иностранных студентов [5,6] является то, что изложение в нём учебного материала представлено преимущественно в виде рисунков, схем, таблиц, уравнений химических реакций с наибольшим числом символов и рисуночных схем, отражающих суть основных законов, теорий и понятий химической науки. Именно номинальное соотношение представленных в пособии рисуночных, графических и

различных знаковых изображений (хорошо понятных учащимся образов в преломлении к предмету химии) с числом терминологических единиц русского химического языка полноценно отражает содержательную суть каждой темы курса химии и позволяет обеспечить успешное усвоение учебного материала, а также способствовать накоплению необходимого объёма словарного запаса предметной (химической в данном случае) лексики. При этом особую роль играют, например, схемы, иллюстрирующие генетическую связь между важнейшими классами химических соединений, позволяющие учащимся обобщить полученные ими знания, как по отдельным разделам, так и по всему курсу общей и неорганической химии. Следует подчеркнуть, что наиболее важным преимуществом различных схем в настоящем пособии является отражение ими существенных связей между понятиями, которые в своей совокупности определяют логическую структуру учебного материала, что отвечает основным требованиям системного подхода, предложенного в работах известных российских методистов [7,8]. Отметим также и высокую ценность рассматриваемого учебного пособия, состоящую в том, что во втором его издании приводится перечень вопросов к каждой его главе для самоконтроля полученных студентами знаний и проверки глубины усвоения изучаемого материала, что способствует также более глубокому усвоению и пониманию студентами изучаемого ими предмета. Предложенная форма представления материала способствует не только систематизации и пониманию материала курса общей и неорганической химии, но и является удобной для интенсивного его изучения и закрепления, так как даёт возможность разноуровневого изучения предмета химии.

Предложенная в пособии форма изложения учебного материала оказалась, особенно результативной для систематизации и закрепления знаний и позволила иностранным учащимся (ещё слабо владеющим русским языком) овладеть большим объёмом теоретического материала и лексики языка химии за более короткий период времени, поскольку усвоение всего материала

реализовывалось, в первую очередь, через образное восприятие, на которое максимально ориентирована модель предложенного пособия. Очень важным является также и тот факт, что предложенное пособие может быть успешно использовано иностранными студентами и на первом курсе технического вуза, что обеспечивает плавный переход от довузовского к вузовскому обучению. Начиная занятия на первом курсе Вуза и одновременно постоянно совершенствуя своё владение русским языком, иностранный студент, работающий с данным пособием [1], получает возможность ещё более глубокого понимания изложенного в пособии материала, переходя с образного восприятия, являющегося основным для предвуза на вербальное, которое в большей мере является характерным для вузовского этапа обучения.

В качестве словарной части учебного комплекса по общей и неорганической химии предложены три словаря химических терминов: «Краткий русско-англо-китайский учебный словарь химических терминов» [2], «Толковый словарь по химии для школьника, абитуриента, студента» [3] для всех групп студентов и «Словарь химических терминов» [4] для групп с продвинутым уровнем владения русским языком и знания предмета химии. Словарь [3] представляет собой издание энциклопедического типа, составленное по алфавитному принципу и содержащее основные термины, используемые в наиболее полных современных учебниках химии для средних и высших учебных заведений. Каждая словарная статья снабжена исчерпывающим адаптированным толкованием, а где это необходимо для большей ясности и понимания учащимися, сопровождается иллюстративным материалом в виде рисунка, таблицы, химической эмпирической формулы или химической реакции. Поэтому, данный словарь предоставляет возможность учащимся оперативно получать все необходимые терминологические справки в краткой и удобной форме в процессе изучения химической дисциплины. Таким образом, основная задача настоящих терминологических словарей [2,3] – помочь иностранным учащимся в овладении понятийным содержанием

наиболее важных терминов, употребляемых при изучении химии по учебному пособию [1] и при пользовании любой другой химической литературой.

Основным отличием учебного словаря химических терминов [4], рекомендуемого для студентов с продвинутым знанием, как самого предмета химии, так и русского химического языка, от словаря [3] является более высокая его сложность.

Словарь [4] состоит из 4-х частей: 1) предисловия; 2) вводной части; 3) объяснительного словаря, содержащего расположенные в алфавитном порядке словарные статьи; 4) русско-английского и англо-русского указателей.

Во вводной части в виде таблицы представлены сведения, в каких разделах словаря содержится необходимая информация, пользуясь которой студент легко может найти ответ на любой интересующий его вопрос, касающийся дефиниций терминов, а также производных от лексических единиц, словосочетаемостей, химической формулы соответствующего вещества, фигурирующего в той или иной словарной статье и др.

В объяснительном словаре в алфавитном порядке приводятся словарные статьи, концептуальная модель которых формировалась автором совместно с филологом-русистом [4]. Согласно принятой модели, главную часть словарной статьи составляют: дефиниция понятия, обозначенного заголовочной единицей, сочетания заголовочной единицы с другими словами, иллюстративные предложения и словообразовательные гнёзда. Грамматическая характеристика заголовочной единицы даётся в виде помет *м., ж., ср.,* указывающих на принадлежность заголовочной единицы к словам мужского, женского и среднего рода соответственно, а пометами *ед., мн., род. о*бозначаются единственное и множественное числа, и родительный падеж существительного с указанием его окончания в этом падеже. В заголовочных единицах знак / отделяет изменяемую часть от неизменяемой. Сокращения *св.* и *нсв.*, стоящие после глаголов означают совершенный и несовершенный вид соответственно. Характеристика понятия,

обозначенного термином, проводится: 1) с помощью дефиниции, 2) посредством приведения английского переводного эквивалента, 3) в случае необходимости – при помощи соответствующей химической формулы. Дефиниция понятия, обозначенного заголовочной единицей, выбирается из стабильных учебников химии, а также авторитетных справочных изданий с разумной адаптацией определений, цель которой – акцентировать учебный характер значений заголовочных единиц. Сочетаемость заголовочных единиц отражается с помощью слов, с которыми они образуют сочетания, характерные для текстов химического профиля. Эти сочетания приводятся в такой последовательности: 1) прилагательные + заголовочная единица;

2) заголовочная единица + другие существительные без предлога и с предлогом;

3) другие существительные + заголовочная единица без предлога и с предлогом;

4) глаголы + заголовочная единица без предлога и с предлогом;

5) заголовочная единица + глаголы в личной форме. Каждый вид сочетаний вводится в текст словарной статьи жирным кружком (•). Отметим некоторые другие знаки, приводимые в словосочетаниях: ↑ – указывает на возможность образования отглагольного существительного; ↓ – указывает на возможность употребления глагола в страдательном залоге (с постфиксом **– ся);** ↕ – указывает на возможность как образования отглагольного существительного, так и употребления в страдательном залоге.

Иллюстративные предложения вводятся в каждую статью знаком (▯)(прямоугольник) и показывают, как функционируют в тексте приведенные в словаре словосочетания. Кроме того, иллюстративные предложения помогают выработать, закрепить и активизировать в устной и письменной речи пользователя этим словарём навыки владения научным стилем речи на материале изучаемого предмета (в данном случае химии). Поэтому в качестве иллюстративных предложений используются, главным образом, предложения, извлечённые из стабильных учебников химии,

химических энциклопедических словарей и других справочных изданий. Каждая статья в словаре [4] заканчивается словообразовательным гнездом, в котором помещаются широкоупотребительные в текстах по химии прилагательные, глаголы, наречия и отдельные существительные, находящиеся в непосредственной словообразовательной связи с заголовочным термином и сопровождаемые переводом на английский язык. Лексические единицы, приводимые в словообразовательном гнезде вводятся знаком //, а сокращения *сущ.*, *прил.* и *глаг.* означают *существительное, прилагательное* и *глагол* соответственно; сокращения *нсв.* и *св.* означают *несовершенный* и *совершенный* виды глагола.

Русско-английский и англо-русский указатели, помещённые в конце словаря [4] , сразу после всех словарных статей, содержат алфавитный перечень всех рассматриваемых в словаре русских терминов с переводом их на английский язык, а также алфавитный перечень всех английских терминов с переводом их на русский язык. Английский язык выбран в качестве языка-посредника, используемого (при необходимости) в процессе преподавания химии иностранным студентам, владеющим не только английским, но и русским языком.

В качестве примера далее приводится одна из словарных статей, анализируемого комплексного словаря химических терминов [4] для термина «**СЕРЕБРО**».

СЕРЕБРО/О, *род.*-а, *только ед.,ср.* **Англ.** silver.

Химический элемент (порядковый номер 47) I группы побочной подгруппы 5-го периода Периодической системы Д.И. Менделеева, имеющий типичные степени окисления +1, +2 и +3 **(Ag);** простое вещество, белый блестящий металл, относящийся к группе благородных металлов.

• Природное, самородное, металлическое, [не]очищенное, чистое, низкопробное, медистое, осаждённое, монетное, радиоактивное... **серебро.**

• **Серебро** какой-л. (*напр.*, высокой, низкой, девятьсот шестидесятой...) пробы. **Серебро** в слитках...

• Месторождения, запасы, минералы, слиток, содержание в чём-л., концентрация в чём-л., биологическая роль, препараты, соединения, соли, сульфид, оксид, нитрид, хлорид, бромид...**серебра.** Изделия...**из серебра.** Сплав чего-л. **с серебром...**

• Добывать↕, содержать↓, обнаруживать↕, извлекать из чего-л.↕, выделять из чего-л.↕, отделять от чего-л.,↕, очищать от примесей↕, растворять в чём-л.↕, сплавлять с чем-л.↓... **серебро**. Покрывать↑ что-л... **серебром.** Делать что-л. ... **из серебра.** Взаимодействовать↑*нсв*.... **с серебром.** *См. ткж.* **металл.**

 1. Залежи серебра в природе встречаются как в виде самородного металла (например, в Канаде), так и в виде руды, называемой серебряным блеском или аргентитом – $\mathbf{Ag_2S}$.

2. В виде примесей серебро присутствует почти во всех медных и свинцовых рудах, из которых получают около 80% всего добываемого серебра.

3. Сплавы серебра применяются для изготовления ювелирных и бытовых изделий. //*Прил*. **серёбрен/ый**, -ая, -ое, -ые – silverplated, серебрист/ый, -ая, -ое, -ые – silvery, **серебрян/ый,** -ая, -ое,-ые (*напр.,* **с**. руды, припой, блеск...).

Автором при работе с иностранными студентами были использованы большей частью первые два терминологических словаря [2,3]. Они оказались наиболее востребованными на предвузовском этапе обучения, что связано, по-видимому, с тем, что они позволяют учащимся оперативно получать все необходимые терминологические справки в краткой и удобной для восприятия форме.

Учебный словарь [4] достаточно успешно был использован в ИМОП СПбПУ только в усечённом варианте, а наиболее полная и продуктивная его роль проявилась при изучении химии на первом курсе технических вузов России в группах с высоким уровнем владения не только русскоязычной химической лексикой, но знанием русского языка. В обоих случаях студентами использовалось пособие [1], поскольку оно написано с расчётом изучения по нему химии в течение 2-х лет, по принципу разноуровнего усвоения

получаемых знаний от более простого к более сложному (соблюдается преемственность от среднего образования к высшему). Опыт показывает, что выпускники подготовительного факультета, продолжая изучать химию в технических вузах и университетах, показывают весьма высокую успеваемость и сами выбирают для своих занятий именно этот учебный комплекс по предмету «общая и неорганическая химия».

Весь учебный материал, содержащийся в учебном комплексе по химии [1-4] позволяет:

а) достаточно эффективно использовать материал всех предложенных автором новаций при изучении химии в процессе подготовки к тестированию, к написанию контрольных работ, к зачёту и к экзамену по курсу «Общая и неорганическая химия»;

б) успешно использовать большое число таблиц, схем, рисунков, приведённых в пособии как раздаточный материал на занятиях по курсу химии;

в) рассматривать приведенный пример учебного комплекса по химии как один из наиболее эффективных вариантов систематизации знаний студентов по курсу химии;

г) обеспечивать не только высокую степень информативности (в том числе и за счёт включения в пособие значительного объёма материала чисто справочного характера), но и способствовать разноуровневому изучению химии, включая как её начальный этап (учащиеся подготовительных факультетов для иностранных и российских студентов), так и продвинутый этап обучения (студенты химических и биологических факультетов университетов, технических вузов и средних учебных заведений медико-биологического профиля);

д) рекомендовать данный учебный комплекс для использования на подготовительных факультетах других вузов России в качестве базовой модели для других естественнонаучных дисциплин (физики, биологии, математики), а словарь химических терминов [4] может быть успешно использован как российскими, так и иностранными студентами 1-го курса технических вузов и университетов.

Таким образом, учебный комплекс по химии, предложенный и опробованный в ИМОП СПбПУ, является успешным и адекватным пособием для иностранных студентов, готовящихся к обучению и обучающихся в Российских вузах, и может быть рекомендован в качестве базовой модели для других естественнонаучных дисциплин, изучаемых иностранными студентами в России. В этой связи следует подчеркнуть, что роль преподавателя-предметника в процессе обучения студентов русскоязычной лексике является не менее важной в создании лексической базы, чем роль преподавателя русского языка, поскольку предметник, обучая своему предмету, параллельно расширяет и закрепляет знания предметной лексики на русском языке.

Литература:

1. *Гаршин А. П.* Общая и неорганическая химия в схемах, рисунках, таблицах, химических реакциях. Учебное пособие. 2-е изд.– СПб.: Питер, 2015. – 304 с.

2. *Гаршин А. П., У. Ченьхун.* Краткий русско-англо-китайский учебный словарь химических терминов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 52 с.

3. *Гаршин А. П.* Толковый словарь по химии для школьника, абитуриента, студента. – СПб.: Издательство ДЕАН, 2004. – 336 С.

4. *Гаршин А. П., Морковкин В. В.* Словарь химических терминов / А. П. Гаршин, В. В. Морковкин. – М.: Дрофа, 2009. – 448 с.

5. *Капустян А. И., Табенская Т. В.* Химия для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов. – М.: Высшая школа. 1990.– 399. – с.

6. *Борзова Л. Д., Черникова Н. Ю., Якушев В. В.* Учебные пособия по химии для иностранных студентов // Международное сотрудничество в образовании. СПб.: СПбГПУ , 2004 . ч. 2, с. 250 – 251.

7. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

8. *Шапоринский С. А.* Структура научного знания и обучения // Советская педагогика. 1984. № 1.

УДК 94 (470+571):378.147-054.6

Кузнецов А.Л.

О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА «ВЕЛИКАЯ ОТЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА 1941-1945 ГГ.» ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Статья основана на опыте практической работы автора по преподаванию истории на подготовительном факультете для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). Особое внимание в ней уделяется учету в процессе преподавания специфики современной информационной среды, которая во многом влияет на формирование взглядов молодых людей. В статье акцентируется целесообразность и возможность опоры при преподавании истории на современную концепцию межкультурного образования. Конкретные методические приемы раскрываются на примере преподавания темы «Ленинградская блокада» в разделе « Великая Отечественная война 1941-1945 гг.».

Ключевые слова: довузовское обучение, межкультурное образование, современная информационная среда, Ленинградская блокада, визуализация, эмоциональная насыщенность учебных материалов.

Kuznetsov A.L.

METHODS OF TEACHING THE EVENTS OF THE GREATE PATRIOTIC WAR 1941-1945 TO FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTY

The article is based on the author's practical experience in teaching history at the Preparatory Faculty for Foreign Citizens of Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI). Special attention paid to peculiarities connected with contemporary infomedia which to great extent influences young generation in the process of forming their views upon the world. The article stresses the importance while teaching of taking into consideration up-to-date concept of cross-cultural education. Concrete methods of teaching are shown at the example of theme Leningrad Siege during the Great Patriotic war 1941-1945.

Keywords: pre-university traning, cross-cultural education, contemporary infomedia, Leningrad Siege, visual presentation, emotional concentration of training materials.

В октябре 2014 года Минобрнауки РФ издало приказ, которым утвердило требования к знаниям и умениям, которыми должны обладать выпускники подготовительных факультетов, чтобы продолжить обучение в российских вузах по избранной специальности. Среди обязательных дисциплин, включенных в требования, фигурирует «История» [6:9-10]. В исполнение данного приказа на подготовительном факультете Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) было решено включить историю в два профиля дополнительной довузовской подготовки (позволим себе использовать старую привычную большинству коллег терминологию) – гуманитарный и экономический. Количество аудиторных часов и кредитов, выделяемых на историю в каждом из профилей, отличается. Тем не менее в каждом из вариантов, преподается раздел, посвященный Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. [3:160-169]. Мы уверены, что сейчас в год 70-летия Победы, вполне естественно акцентировать внимание на преподавании именно этого раздела, тем более, что здесь достаточно рельефно проявляются подходы, которые представляются автору наиболее эффективными при доведении учебного материала до иностранных учащихся довузовского уровня обучения, т.е. с недостаточной языковой компетенцией.

Последние годы в каждодневном общении с иностранными учащимися из разных стран, более того, встречаясь каждый год с новым контингентом, отличающимся, как правило, новым этническим и религиозным составом (как минимум, измененем соотношения этого состава внутри конкретной учебной группы), разной базовой подготовкой и фоновыми знаниями по истории, мы, однако, заметили определенные закономерности. Среди них, например, тот факт, что сформированное современной информационной средой сознание молодого человека отличается, часто очень серьезно, от сознания предыдущего поколения, которое

привыкло воспринимать информацию, главным образом в печатном виде. Не вдаваясь в детали этого феномена, попробуем объяснить, какую направленность, на наш взгляд, должно иметь современное занятие по истории, чтобы заинтересовать иностранного учащегося, поскольку без интереса не будет и усвоения материала. Во-первых, увлекательность (не путать с развлекательностью). Среди огромного количества фактов, связанных с историческим событием, необходимо найти те, которые интересны современной молодежной аудитории. Во-вторых, функциональность в отборе материала, т.е. акцентирование отдельных фактов, связанных с историческим событием, а не последовательное изложение всего события. В-третьих, максимальная визуализация материала, что связано, в первую очередь, с уже упоминавшейся недостаточной языковой компетенцией учащихся. Наконец, в-четвертых, опора на эмоциональную составляющую. Учащийся должен, по возможности, сопереживать происходящему, видеть не исторических персонажей, а живых людей, поскольку именно в этом случае возникает сопереживание, что при понимании истории играет не последнюю роль. [4:102]. При показе непосредственного содержания занятий, мы еще вернемся к четырем заявленным позициям.

Завершая теоретическое обоснование используемых нами практических приемов преподавания нельзя не упомянуть современную концепцию межкультурного или кросс-культурного (как принято в зарубежных исследованиях) образования. В этой концепции выделим один, но, на наш взгляд, крайне важный элемент. Надо не просто рассказать иностранцу о чужой культуре (история составляет одну из важнейших частей культуры, а российская история, несомненно, чужая для иностранца), но дать ему возможность «прочувствовать ее, оказаться внутри этой культуры, занять место не пассивного слушателя, но активного соучастника». [2:206].

Итак, о теме блокады Ленинграда в годы Великой Отечественной войны, и как мы ее презентуем в ходе занятия. Прежде всего, мы делаем акцент на положении мирного населения города, а не

на войсковых операциях. Именно при такой подаче материала, на наш взгляд, удается добиться максимальной эмоциональности восприятия трагедии блокадников, тех, кто пережил блокаду, и тех, кто ее не пережил. Вряд ли возможно сопереживать передвижению военных соединений, но, безусловно, можно – людям, живущих в нечеловеческих условиях.

Тем не менее обойтись без анализа ситуации на фронтах нельзя. Причем именно при разговоре об этом аспекте блокады можно удачно использовать визуализацию (наглядность) в виде карт и схем, на которых прослеживается последовательность стягивания фашистских войск вокруг Ленинграда, перерезания путей снабжения города продуктами питания и боеприпасами, эвакуации гражданского населения и раненых бойцов. На Ленинград пришлось северное направление удара гитлеровских войск по Советскому Союзу. По плану «Барбаросса» немецко-фашистские войска должны были овладеть городом уже 21 июля 1941 г. Лишь затем должно было начаться решающее наступление на Москву. Вероятно, Гитлер придавал большое значение захвату Ленинграда, как символа возникновения враждебных ему идеологии и государства. Но Ленинград был не только символом. По словам Г.К. Жукова: «Для нас потеря Ленинграда во всех отношениях была бы серьезным осложнением всей стратегической обстановки. В случае захвата города врагом и соединения здесь немецких и финских войск нам пришлось бы создавать новый фронт, чтобы оборонять Москву с севера, и израсходовать при этом все стратегические резервы, которые готовились Ставкой для защиты столицы». [1:350].

Развитие событий на северном участке советско-германского фронта носило столь стремительный характер, что никто ни в Ленинграде, ни в стране в целом не смог предотвратить трагического исхода. Немецкие войска в достаточно короткие сроки захватили советские прибалтийские республики, уничтожив часть Балтийского флота. Другая его часть сгруппировалась в Ленинграде. Беженцы из Прибалтики осели в городе и области, что впоследствии

усложнило положение с эвакуацией и продовольственным снабжением гражданского населения.

По мере продвижения вражеских войск Ленинград готовился к обороне, но времени и сил для ее надлежащей организации катастрофически не хватало. Уже днем 22 июня 1941 г. Военный совет Ленинградского военного округа принял решение о немедленном завершении строительства укреплений юго-западнее Ленинграда, в районе Псков-Остров, подготовке к обороне укреплений севернее города, вдоль старой границы с Финляндией, а также о строительстве новых линий укреплений (вдоль реки Луга, от озера Ильмень до Кингисеппа и к юго-востоку от Ленинграда, в районе Волхова). Эти решения позволили замедлить, а где-то и остановить врага.

Большую роль в отпоре гитлеровцам сыграл массовый патриотический подъем в городе. За неделю в армию добровольно записались 212 тысяч человек. Кто-то из них был направлен в части тылового обеспечения, кто-то в рабочие и студенческие батальоны, которые формировались по мере ухудшения обстановки. Всего летом и осенью 1941 года было сформировано 7 дивизий народного ополчения по 15 тысяч человек в каждой. Можно было сформировать и больше, но тогда истощались трудовые ресурсы, которые были необходимо для обеспечения функционирования промышленных предприятий города [7:185]. Весь Ленинград перед войной давал 10% промышленной продукции СССР (в том числе 91% гидротурбин и 82% турбогенераторов), в нем было 520 заводов на которых работали 780 тысяч рабочих. В городе было много заводов, выпускавших военную продукцию: танки, самолеты, корабли, радиопередатчики, артиллерийские орудия и т.п.

Большую роль в защите города сыграли женщины, подростки, пожилые люди, которые были заняты на сооружении укреплений на подступах к Ленинграду. Всего за годы войны их число составило около 1 млн. человек. В качестве примера их вклада в борьбу с врагом можно привести лужскую линию обороны, построенную в кратчайшие сроки. На этой линии советские войска задержали

гитлеровцев на целый месяц с 9 июля по 8 августа, что нарушило нацистское наступательное расписание не только в районе Ленинграда, но и под Москвой. Особенно прославились на лужском рубеже курсанты пехотного училища и ополченцы. Несмотря на их мужественное сопротивление, 8 августа лужская линия была прорвана, а 13 августа пал Новгород. Немецкие танковые колонны неодолимо подступали к Ленинграду. Здесь мы обычно отмечаем, что в блокаде города участвовали не только германские, но и финские войска, а также фашистские дивизии, сформированные из латышей и эстонцев, и испанская «Голубая дивизия», которая высвободила элитные германские части, взяв на себя их функции в оккупированной Новгородской области.

В этих условиях особое значение приобретала эвакуация из города мирного населения, а также промышленного оборудования и культурных ценностей. Работа в этом направлении велась, но недостаточно интенсивно, поскольку руководство города, да и жители не могли поверить в грядущую блокаду, надеясь на то, что врага удастся остановить. В результате в июле-августе из города «именно ленинградцев было вывезено более 400 тыс. человек, тогда как необходимо было вывести в 2-3 раза больше» [5:83]. Результатом явились лишние жертвы и лишний расход продуктов в период блокады. К первому сентября были эвакуированы почти 100 заводов, но оставшиеся продолжали выпускать продукцию, в основном военную. Была эвакуирована на Урал часть фондов Эрмитажа, но из великолепных пригородных музеев (Пушкина, Павловска и др.) практически ничего вывезти в тыл не успели.

Из Псковской и Новгородских областей перед самым приходом вражеских войск успели вывести около трех миллионов пудов зерна в безопасную зону. Кроме того, было вывезено еще и другое продовольствие и сырье для промышленного производства. «Правда, в суматохе тем дней были допущены ошибки в направлении поездов с эвакуированными группами. Вместо того, чтобы железнодорожные составы, заполненные материалами и сырьем, направить в Ленинград, где их могли быстро разгрузить и освободить вагоны для

других грузов, а материалы и сырье использовать на нужды города, многие поезда направлялись на восток страны. И в то же самое время ускоренно продвигались маршруты с такими же видами сырья и материалами из центральных областей в Ленинград» [5:80].

8 сентября гитлеровцы взяли Шлиссельбург и тем самым замкнули кольцо блокады вокруг Ленинграда. Прекратилось снабжение города по суше боеприпасами (теми видами, которые не производились ленинградскими заводами), продовольствием, медикаментами. Сообщение с Большой землей могло осуществляться только по воздуху или через Ладожское озеро. Чтобы наладить последнее, уже в середине сентября в 19 километрах от Шлиссельбурга должен был быть организован (реально – позже) порт в бухте Осиновец.

В этих тяжелых условиях 10 сентября в Ленинград прилетел Г.К. Жуков, который принял на себя командование войсками. Сразу же состоялось заседание Военного совета фронта, где рассматривалось сложившееся положение. Предусматривался вариант уничтожения важнейших военных и индустриальных объектов в случае вступления в город вражеских войск. Но главным решением стала защита Ленинграда до последней капли крови [1:352]. Тем не менее, город готовился к уличным боям. Он стал похож на крепость. Большие магазины и здания учреждений в центре города, заводы на Петроградской стороне и за Нарвской заставой – все превратилось в огневые рубежи, укрытые мешками с песком. Все парки были изрыты щелями для укрытия населения от воздушных налетов и артиллерийских обстрелов, которые носили варварский характер. Как только начинался обстрел, население оповещалось по радио. При этом передавалось, какие улицы обстреливаются; движение транспорта на опасных участках приостанавливалось. Еще с 30 августа немцы вели прямой артиллерийский обстрел Ижорского завода, производившего важнейшую оборонную продукцию, но преодолеть ижорский рубеж им так и не удалось. Оборудование же важнейших цехов было эвакуировано в течение сентября-октября.

Героически трудились инженеры и рабочие ленинградских заводов. «Так с июля и до конца 1941 года они изготовили 713 танков, 480 бронемашин, 58 бронепоездов, свыше 3 тыс. полковых и противотанковых орудий, около 10 тысяч минометов...» [1:369]. Значительная часть изготовленной в октябре-декабре продукции отправлялась самолетами нашим войскам, оборонявшим Москву. Стойкость ленинградцев не позволила гитлеровскому командованию перебросить войска под Москву, немало способствовав успешной обороне столицы. А ведь Гитлер ожидал падение Ленинграда максимум в середине сентября. Его планы не были утопичными, поскольку в это время немецкие войска находились почти в городе, всего в 4 километрах от Кировского завода. На фронт можно было, например, доехать трамваем №9, который хорошо знаком автору, поскольку проходил под окнами квартиры его деда.

Еще в преддверии блокады (с 18 июля) в Ленинграде, как и в других крупных городах страны, было введено нормированное обеспечение населения продовольствием. В последующем эти нормы в Ленинграде неоднократно пересматривались, что было вызвано состоянием продовольственных запасов в условиях блокады.

Фактическая блокада города началась 8 сентября 1941 года, а закончилась 27 января 1944 года. Официальный же курс Гитлера именно на блокаду, а не штурм города был утвержден директивой германского Генштаба №1а 1601/41 «будущее города Петербурга». В ней говорилось: «1. Фюрер принял решение стереть город Петербург с лица земли. После разгрома Советской Армии существование этого огромного города не будет иметь никакого смысла... 3. Предлагается плотно блокировать город и сравнять его с землей с помощью артиллерии всех калибров и непрерывных бомбардировок с воздуха. Если в результате создавшейся в городе обстановки последуют заявления о сдаче города, они должны быть отклонены» [7:359].

Надежды Гитлера на массовый голод в городе имели основания, поскольку ситуация с продовольствием с самого начала была

неблагоприятной. Чтобы показать масштабы продовольственной проблемы мы обычно выносим на доску или показываем слайд с таблицей о нормах снабжения населения хлебом, которую составили на основании материалов Д. Павлова (до начала 1942 года) и Г. Солсбери:

Хлебный паек (в день, в граммах)

Категория	1941 г.							1942 г.		1943 г.
	Июль	2 сентября	12 сентября	1 октября	13 ноября	20 ноября	25 декабря	24 января	11 ноября	2 января
Рабочие	800	600	500	400	300	250	350	400	500	600
Служащие	600	400	300	200	150	125	200	300	400	500
Иждивенцы	400	300	250	200	150	125	200	250	300	400
Дети до 12 лет	400	300	300	200	150	125	800	250	300	400
Войска первой линии	800	800	800	800	600	500	700	-	-	800
Тыловые части	700	700	700	600	400	300	500	-	-	700
Госпитали	600	600	600	600	400	300	500	-	-	600

(кроме хлебных существовали также нормы по мясу, рыбе, жирам, крупам, кондитерским изделиям, но они в полном объеме или с заменами выполнялись только для армии, а гражданское население обеспечивалось по возможности, что позволяет на этих цифрах внимания иностранных учащихся не сосредотачивать).

Зато мы обращаем их внимание на то, что хлеб блокадного Ленинграда не был хлебом в нашем современном понимании. В хлебопечении широко применялись различные суррогаты: соевая мука, солод, льняной и хлопковый жмых, сосновая и еловая кора, а также пищевая целлюлоза, способ получения которой разработали и применили ученые и технологи города. Ясно, что изучение подобной лексики не предусмотрено программой подготовительного факультета. Как вариант, мы просим найти в словаре

(а электронный словарь есть сейчас практически у всех учащихся) эти слова, поскольку они усиливают эмоциональную составляющую урока.

Даже хлеба-суррогата, как видно из приведенной таблицы, было явно недостаточно, что привело к голодной смерти огромное количество людей. Точное число до сих пор обсуждается в различных публикациях, что отчасти связано еще и с неопределенностью численности населения, которое было в Ленинграде к началу сентября 1941 года (от 2,5 до 3,2 млн. человек, включая беженцев). Большинство историков сходится на цифре между 1 млн. человек и 1,5 млн. человек. Впрочем при работе над темой на уроке, конкретная цифра не имеет существенного значения. В любом случае мы имеем дело с трагедией глобального масштаба. Ведь люди погибали не только в городе, но и по дороге в эвакуацию или уже в эвакуации от последствий блокадных болезней и дистрофии и в официальную статистику не входили.

Наибольшее количество умерших приходится на детей 10–14 лет и женщин, поскольку именно на них особенно сказывался дефицит продовольствия. По словам Д. Павлова, отвечавшего за продовольственное обеспечение ленинградцев во второй половине 1941 года, единая карточка для детей всех возрастов не была оправдана жизнью, потому что ребенку в 10-12 лет нужно больше продуктов, чем в 3-6 лет. То же относится и к детям 12-14 лет, переведенным на иждивенческую карточку. При распределении хлебных карточек в ноябре-декабре 1941 года исходили из того, что рабочие составляли 34,4%, служащие – 17,5%, иждивенцы 29,5%, дети – 18,6%. Эти данные говорят о том, что 2/3 граждан питались по наиболее голодным нормам. На них приходится наибольшее число умерших от голода [5:120]. Рабочих мало, потому что промышленные предприятия из-за отсутствия сырья и электроэнергии в основном не работали. Другой же работы практически не было, поэтому многие женщины поневоле стали иждивенками. С января 1943 года, когда завоз в город угля увеличился и возобновили работу многие предприятия, количество выдаваемых рабочих карточек увеличилось до 70%.

Наиболее тяжелыми были ноябрь-декабрь 1941 года, когда действовали самые скудные продовольственные нормы. Потом стала работать Ледовая дорога по Ладожскому озеру, получившая в народе название Дороги жизни. До этого использовался водный путь по Ладоге, но по нему переправлялось недостаточное для жизнеобеспечения города количество грузов. А с 15 ноября водное сообщение было полностью прервано, и остался только воздушный путь на Большую землю. Результатом этого стало уменьшение норм снабжения войск и населения (в ноябре в несколько раз).

Как только толщина льда на Ладожском озере позволила, по нему пошли конные (с 20 ноября) и автомобильные (с 22 ноября) обозы. Ледовая дорога стала работать эффективнее после того, как советские войска отбили у врага город Тихвин и восстановили доступ к северной железной дороге (до этого использовалась специально построенная автомобильная дорога протяженностью 350 километров в обход Тихвина среди болот, озер, густых лесов). Ледовая дорога, на которой работало до 19 тысяч человек, спасла Ленинград от страшного голода, сохранив множество жизней. По ней же в январе-апреле было эвакуировано 500 тысяч Ленинградцев [5:247].

Эти факты и цифры очень важны для МАДИ, поскольку его преподаватели и сотрудники активно участвовали в строительстве и эксплуатации Дороги жизни. Стенды, посвященные этому событию есть в нашем университетском музее, с экспозицией которого мы обязательно знакомим иностранных учащихся. Наконец, у главного входа в МАДИ на постаменте стоит полуторка, поднятая со дна Ладожского озера нашим поисковым студенческим отрядом, т.е. визуальный ряд можно использовать в преподавании буквально не выходя с территории МАДИ.

Январь 1942 года – страшный месяц: сильные морозы, трамваи остановились, люди через сугробы двигались на работу (дед автора не дошел). Тепло давали только печки-буржуйки, которые поставили в своих квартирах не менее 135 тысяч семей (по официальным данным). В квартире родственников автора она стояла еще и

в 1983 году, когда они наконец переехали из своей коммуналки в отдельную квартиру. Тоже штрих, который позволяет достучаться до чувств учащихся, он, конечно, маленький, но, кто знает, что поможет иностранцам понять трагедию блокады, трагедию всей войны не только разумом, но и чувством.

И несмотря ни на что, город жил. В нем не прекращалась научная и культурная жизнь. Широко известное исполнение в блокадном городе новой симфонии Дмитрия Шостаковича (сам он был эвакуирован только в сентябре) состоялась позже. А вот уже 25 октября 1941 года прошел концерт из произведений П.И. Чайковского в Большом зале филармонии, который в нетопленном помещении люди слушали в зимних пальто. 19 октября в Эрмитаже провели заседание, посвященное 800-летию азербайджанского поэта Низами. В подвалах Эрмитажа жили и работали ученые: закутанные в зимние пальто люди, мерцающий свет коптилок и свечей, замерзающие чернила, пожелтевшая бумага. Заседания ученых советов тоже проходили в подвалах и бомбоубежищах, но 847 кандидатских и докторских диссертаций были защищены. Еще один элемент культурной и информационной жизни – радио. Радио помогло людям выжить, когда не было ни еды, ни света, ни тепла, когда люди теряли надежду. Была сохранена уникальная коллекция зерновых культур в Институте растениеводства АН СССР (100 тысяч образцов пшеницы, ржи, кукурузы, риса). Более 30 сотрудников института умерло от голода, но коллекция сохранилась полностью.

Первая серьезная попытка сломать кольцо блокады, предпринятая Г.К. Жуковым, была отчаянным риском. Он перебросил две дивизии (в одной из них воевал дядя автора) и бригаду морской пехоты через Неву на участок под названием Невская Дубровка, северо-западнее Мги. Но войскам удалось захватить лишь пятачок на южном берегу реки. Они держались там 7 месяцев (до 27 апреля 1942 года), иногда пытаясь прорвать фронт гитлеровцев. Был момент, когда их отделяло от Волховского фронта только 10-15 километров. В апреле они отошли по приказу командования,

которому необходимо было открыть пространство для массированных ударов нашей артиллерии по врагу. Обязательно не только рассказываем, но и показываем эти события на карте-схеме.

Предпринимались и другие попытки прорыва блокады. Самая успешная – в январе 1943 года, когда удалось восстановить сухопутные коммуникации, соединявшие город со страной. Впервые в истории современных войн был осуществлен разгром противника, блокировавшего длительное время крупнейший город, ударом извне в сочетании с мощным ударом из осажденного района. Самое тяжелое блокадное время осталось позади. Однако сухопутное сообщение проходило столь близко от врага труднейшим путем через временные мосты, что находилось под постоянной угрозой (до немцев в некоторых местах было до 500 метров). Еще много жизней будет унесено и еще предстоят самые страшные артобстрелы города в июле-августе 1943 года. Окончательное освобождение Ленинграда пришло только в конце января 1944 года.

Гитлеровцы нанесли городу, его пригородам, знаменитым архитектурным памятникам огромный урон: было разрушено 526 школ и детских садов, Пулковская обсерватория, всемирно известные музеи. Но самое страшное – они принесли гибель сотням тысяч мирных граждан, чей подвиг не забыт, чьи имена сохранены в народной памяти. Героическая борьба не только регулярных армейских соединений, но буквально каждого жителя города сорвала чудовищный план гитлеровцев по полному уничтожению города и его населения. Ленинград выстоял и на века вошел в мировую историю не только своим вкладом в культуру, но и обороной, равной которой не знала ни одна из войн.

В заключение, хотелось бы упомянуть еще один важный московский объект, позволяющий визуализировать историю, в том числе историю Великой Отечественной войны. Это мемориальный комплекс на Поклонной горе. Мы обязательно устраиваем экскурсию на мемориал, составной частью которого является музей. В музее, в свою очередь, есть множество видеоматериалов о событиях Великой Отечественной войны, а также несколько диа-

рам, посвященных важнейшим битвам. Лишь одна диарама – не о битве, а о подвиге ленинградцев-блокадников. На наш взгляд, по эмоциональному воздействию – лучшая из всех. Обычно как диарама, так и художественно оформленные стены помещения, где она находится, производит на учащихся сильное впечатление, о чем они затем рассказывают на уроке. Как правило, посещением мемориала завершается изучение раздела о войне, священной для нашего народа.

Литература

1. *Жуков Г.К.* Воспоминания и размышления. Т. 1. – М., 1979-384с.

2. *Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л.* О разработке новых требований к средствам межкультурного образования. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып. 3, 2014. – с.205-112.

3. *Кузнецов А.Л., Касарова В.Г., Никишина Ю.В.* История. – М., МАДИ., 2015-204с.

4. *Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н.* Роль современной информационной среды в формировании интереса учащихся к изучению истории России (о пособии «Русские имена на карте мира»). – Мир русского слова, №2, 2013. – с.101-104.

5. *Павлов Д.В.* Ленинград в блокаде. М., 1969-272с.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1304 от 3 октября 2014 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». М., 2014. -12с.

7. *Солсбери Гаррисон*. 900 дней блокады Ленинграда. – М., 1996-608с.

Новикова О.А.

ТЕМА «ФУНКЦИЯ» *В* САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЭТАПА ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Рассматриваются вопросы обучения математике иностранных студентов на неродном языке на этапе довузовской подготовки. Описаны цели, задачи и методика реализации самостоятельной работы студентов по теме «функция». Приведены примеры реализации предложенных методик.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, математическая подготовка, довузовская подготовка, самостоятельная работа, тема «Функция»

Novikova O.A.

THE THEME OF "FUNCTION" IN THE SELF-STUDY OF FOREIGN STUDENTS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING PROGRAMS

Issues of mathematical education of foreign students in Russian as second language at the stage of pre-university training are considered. We describe the goals, objectives and methods of implementation of the self-study of students within the theme of "function". Examples of implementation of the proposed techniques are shown.

Keywords: foreign students training, the mathematical training, pre-university preparation, self-study, the theme of "function"

Тема «Функция» является важнейшим разделом дисциплины «Математика», содержание которой определяется нормативными документами Минобразования России [1] и Концепцией базовой подготовки иностранных студентов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого [2].

Целью организации самостоятельной работы студентов по теме «Функция» является обобщение их знаний по данной теме и закрепление их умений и навыков. Обучение студентов теме «Функция» продолжается в течение двух семестров. В первом семестре студенты изучают основные понятия и определения, строят

графики элементарных функций и определяют их свойства [3]. Во втором семестре дальнейшее изучение темы происходит на примере показательной, логарифмической, тригонометрических и обратных тригонометрических функций. В связи с растянутостью изучения данной темы во времени многие иностранные студенты испытывают большие сложности при решении задач, связанных с исследованием функций и построением графиков. Между тем эти знания и умения необходимы при изучении математического анализа как во время обучения по программе предвузовской подготовки, так и на первом курсе института. Разработанная методика обеспечения самостоятельной работы иностранных студентов опирается на положения теории обучения не неродном языке [4], а также авторских наработках по самостоятельной работе иностранных студентов [5; 6].

Задачи организации самостоятельной работы:

1) обобщить знания студентов по теме «функция»,

2) закрепить умения построения и преобразования графиков,

3) закрепить владение терминологией по теме «функция»

К началу выполнения работы студент должен знать основные определения по теме «Функции»; знать основные свойства функции; уметь определять их по формуле и графику; строить графики элементарных функций; выполнять преобразования графиков вида: $f(x) + c$, $f(x + c)$, $Af(x)$, $f(ax)$, $|f(x)|$, $f(|x|)$.

Для реализации поставленных задач можно использовать специальное пособие, состоящее из 3 смысловых частей [7]. В первой части пособия в минимальном объёме изложены основные понятия и определения. Во второй части студентам предлагается в письменной форме выполнить ряд заданий, направленных на закрепление теоретических познаний учащихся. Третья часть пособия содержит варианты заданий на построение графиков и определение свойств функции, выполнение которых позволит студентам закрепить свои практические навыки по решению задач.

Организация самостоятельной работы студентов по теме «Функция» может быть осуществлена следующим образом:

пособие выдаётся студентам на 2-3 недели, задания должны быть выполнены в отдельной тетради, после проверки и исправления ошибок целесообразно провести коллоквиум по данной теме.

Для того, чтобы студенты выполнили все задания верно, необходимо снабдить их подробными инструкциями. Это занимает примерно 20-30 минут учебного времени.

Прежде всего, нужно обратить внимание студентов на необходимость выполнения предтекстовых заданий. Это устные задания, их письменное оформление не требуется.

Пример: ***Предтекстовые задания:***

1) Найдите в словаре значение слов: понятие, влиять (на что?), изменение, зависимость, соответствовать (что? чему?), изображение, приближаться (к чему?), неограниченно, обзор, принимать значение, наличие, отсутствие, большее, меньшее, обладать (чем?)

Основной текст разбит на несколько разделов: понятие функции, графическое изображение функции (включая асимптоты), краткий обзор свойств функции (область определения, область значений, корни функции, точка пересечения графика функции и оси OY, вид функции, монотонность и периодичность).

Пример: одним из важных свойств функции является ее возрастание или убывание. Функция *возрастает* на данном интервале, если для двух значений аргумента из этого интервала большему значению аргумента соответствует большее значение функции. Возрастание функция записывают так:

x	$]a; b[$
y	$\nearrow$

Функция *убывает* на данном интервале, если для двух значений аргумента из этого интервала большему значению аргумента соответствует меньшее значение функции. Убывание функции записывают так:

x	$]a; b[$
y	$\searrow$

Например, функция, $y = x^2$ возрастает на интервале $]0; +\infty[$ и убывает на интервале $]-\infty; 0[$.

x	$]-\infty; 0[$	$]0; +\infty[$
y	$\searrow$	$\nearrow$

Функции, которые только возрастают или только убывают на каком-нибудь интервале, называются монотонными на этом интервале.

После прочтения текста, студентам предлагается выполнить как устные (запомнить сокращения слов, принятые в конспектировании), так и письменные задания, направленные на закрепление владения терминологией и навыков работы с текстом. В письменных заданиях в слабых группах нужно приводить пример их правильного выполнения.

Пример: 1) Запишите словами следующие обозначения: $D(y)$; $E(y)$; $]a; b[$; $y \nearrow$; $y \searrow$; $f(-x) = f(x)$; $f(-x) = -f(x)$; $f(x + T) = f(x)$.

2) Образуйте сложное предложение из двух простых, используя слово **который** в нужной форме.

а) **Аргументом** называется величина. *Эта величина* принимает произвольные допустимые значения.

б) **Функцией** называется величина. Значения *этой величины* зависят от значений аргумента.

Особого внимания требует задание составить сложный план текста. Большая часть студентов не понимает разницу между простым и сложным планом.

Также ряд затруднений вызывает следующее задание: Ответьте письменно на вопросы к тексту с использованием сокращений и обозначений:

Пример: а) Что такое функция?

б) Что такое график функции?

в) Что называется областью определения функции?

Правильное выполнение этого задания необходимо для обучения навыкам конспектирования, которые в основном учебном процессе развиваются достаточно слабо.

Следующая группа заданий – это задания, направленные на обобщение и закрепление знаний студентов по теме «Функция». В основном эти задания требуют заполнения таблиц; при необходимости можно приводить студентам дополнительные примеры к уже разобранным.

Пример:

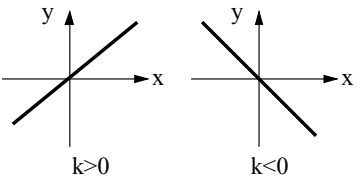
1) Запишите предложения с помощью математических символов.

Таблица 1 (фрагмент)

№	ПРЕДЛОЖЕНИЕ	ЗАПИСЬ В СИМВОЛАХ
1	Величина p – независимая переменная, величина V – зависит от переменной p.	
2	Функция $y = f(x)$ определена для любого действительного числа.	
3	Функция $y = f(x)$ может принимать значения, заключенные между числами -1 и 1.	

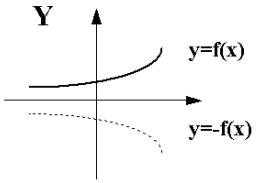
2) Заполните таблицу по образцу.

Таблица 2 (фрагмент)

№	Вид функции	Название функции	График функции	Название графика
1	*Образец:* $y=kx$	Прямая пропорциональная зависимость		прямая
2	$y=kx+b$			
3	$y=\log_a x$, $a>1$			

3) заполните таблицу по образцу.

Т а б л и ц а 3 (фрагмент)

№	Вид преобразования	Правило	Рисунок
1.	$f(x) \to -f(x)$	Графики функций $y=f(x)$ и $y=-f(x)$ симметричны относительно оси ОХ	
2.	$f(x) \to f(-x)$		
3.	$f(x) \to \lvert f(x) \rvert$		

Также в этом разделе студентам предлагаются задания на выбор правильного ответа из предложенных. Студенты должны выписать правильный ответ в тетрадь.

Пример: Ответьте на вопросы. Отметьте номер правильного ответа.

Как называется данная функция?

$y = 2^x + 1$

1. степенная
2. показательная
3. линейная

Что представляет собой график функции?

$y = \dfrac{2}{x}$

1. прямая
2. парабола
3. гипербола

Особое внимание следует уделить закреплению навыков построения графиков функций с помощью элементарных преобразований. Для повторения этого раздела студентам предлагается алгоритм построения графика с пошаговыми иллюстрациями.

Алгоритм построения графика функции $y=|\sqrt{x+1}-2|$

Выделите основную функцию $y_1=\sqrt{x}$ и постройте ее график (рис.2)

Преобразование $f(x+c)$, где $c=1$

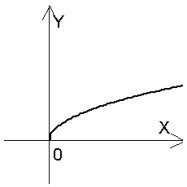
Постройте график функции $y_2=\sqrt{x+1}$, который получаем из графика функции y_1 сдвигом влево по оси OX на одну единицу (рис.3)

Преобразование $f(x)+c$, где $c=-2$

Постройте график функции $y_3=\sqrt{x+1}-2=y_2-2$, который получаем из графика функции y_2 сдвигом вниз по оси OY на две единицы (рис.4)

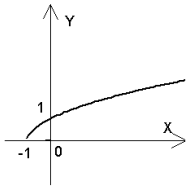
Преобразование $|f(x)|$

Постройте график функции $y=|\sqrt{x+1}-2|=|y_3|$, который получаем из графика функции y_3 симметричным отображением относительно оси OX отрицательной части графика (рис.5)



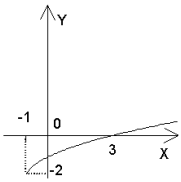
$y=\sqrt{x}$

Рис. 2



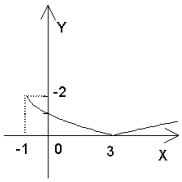
$y=\sqrt{x+1}$

Рис. 3



$y=\sqrt{x+1}-2$

Рис. 4



$y=\left|\sqrt{x+1}-2\right|$

Рис. 5

В заключение студентам предлагается выполнить задания по вариантам (12 вариантов). Необходимо обратить внимание студентов на то, что все задачи содержат два задания, а также на необходимость построения графиков с помощью элементарных преобразований.

ВАРИАНТ I

1) Постройте график функции $y = |x - 2| + 1$. Укажите множество значений функции.

2) Найдите область определения функции $y = \frac{1}{|x-1|}$ и постройте ее график. Укажите асимптоты.

3) Найдите корни функции $y = -x^3 - 1$ и постройте ее график.

4) Постройте график функции $y = |x^2 - 4|$. Определите четность или нечетность этой функции.

5) Постройте график функции

$y = 2^{x-1}$. Укажите асимптоты.

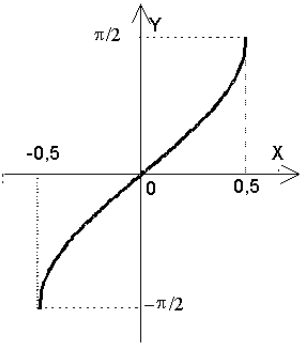
6) Найдите период функции $y = \cos\frac{x}{3}$ и укажите интервалы монотонности.

Нарисуйте график этой функции.

7) Постройте график функции

$$y = \begin{cases} \lg x, x \geq 1 \\ -(x-1), x < 1 \end{cases}$$

8) Постройте график функции f (|x|), если $f(x) = \sin\left(x - \frac{\pi}{3}\right)$



9) По графику функции (см. график) запишите вид функции.

10) Придумайте функцию, для построения графика которой нужно выполнить три преобразования. Постройте ее график.

Литература:

1. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. № 1304 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/12/03/trebovaniya-dok.html

2. *Алексанков А.М., Краснощеков В.В.* Концепция базовой подготовки иностранных студентов в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете // Общество, наука, инновации. Ч.1. Уфа, Аэтерна, 2014. – С. 168-173.

3. Математика. Тождественные преобразования рациональных и иррациональных выражений. Уравнения и неравенства. Элементарные функции: учеб. пособие для иностранных студентов / под. ред. А.И.Сурыгина. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2015. – 232 с.

4. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном языке. – СПб.: Златоуст, 2000. – 235 с.

5. *Новикова О.А., Чайкина Т.А.* Математика. Элементарные функции: Методические указания иностранным студентам программы предвузовской подготовки для самостоятельной работы. СПб, СПбГПУ, 2003. – 19 с.

6. *Новикова О.А., Келлер М.Г., Орлова А.В.* Организация самостоятельной работы по математике иностранных студентов довузовского этапа обучения // – С. 34-36

7. *Сурыгин А.И., Изотова Е.Ф., Новикова О.А., Чайкина Т.А.* Математика. Функция. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 102 с.

Л.Н. Блинов, И.Л. Перфилова, Т.В. Соколова, Л.В. Юмашева

ХИМИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Рассматривается роль химии в инженерном образовании, Цель любого курса естественно-научных дисциплин для иностранных студентов, в том числе, химии, – дать студентам в краткой форме базисные понятия и законы. Создание и внедрение в учебный процесс учебно-методического комплекса дисциплины способствует совершенствованию и повышению эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: иностранные студенты, химия, принцип преемственности, учебно-методический комплекс по химии

Blinov L.N, Perfilova I.L., Sokolova T.V., Yumasheva L.V.

CHEMICAL COMPONENT OF ENGINEERING EDUCATION AT TECHNICAL UNIVERSITY

The purpose of any course of science education for foreign students, including chemistry, – is giving to students in summary form the fundamental knowledge of the discipline concerned. Creation and implementation into learning of educational-methodical complex discipline improve and enhance the effectiveness of the educational process.

Keywords: foreign students, Chemistry, the principle of continuity, educational-methodical complex in Chemistry

В настоящее время Россия имеет большое количество инженерных учебных заведений с компетентными преподавательскими кадрами и достаточным оборудованием, что дает возможность будущим инженерам в процессе обучения получить необходимые знания. Таким образом, созданы благоприятные условия для будущего развития технических наук, и в настоящее время Россия занимает одно из ведущих мест по подготовке инженерных кадров в различных областях техники и новейших технологий.

Петербургский политехнический институт (в настоящее время политехнический университет) с момента его организации

оказывал большое влияние на развитие инженерного образования в России. Этот институт был и остается сегодня крупным учебным заведением, который готовит инженеров широкого спектра специальностей в области машиностроения, строительства, электроэнергетики, радиофизики, механики, нанотехнологий, медицинской физики и многих других. Если на начало «нулевых» пик интереса выпускников средних школ приходился на профессии экономистов, юристов и других гуманитариев, то в последние годы заметно возрастает интерес к инженерным специальностям.

Инженерные специальности получают в Санкт-Петербургском политехническом университете (СПбПУ) и иностранные студенты, причем обучение иностранных студентов наш вуз начал еще в 1902 году – первом учебном году работы нашего университета. Общее число иностранных студентов, обучающихся в образовательных учреждениях России, постоянно растет: в России около 600 вузов принимают в свои стены на учебу иностранных студентов, но большинство из них обучается в вузах Москвы и Санкт-Петербурга.

В 2015 году образовательной структуре, где иностранные студенты проходят довузовскую подготовку, исполняется уже 50 лет. За все эти годы довузовскую подготовку прошло около 15 тыс. студентов из 95 стран (с сайта СПбПУ). На протяжении последних лет наибольшее число иностранных студентов в России и в СПбПУ прибывает из Китая. В этом учебном году китайские студенты среди студентов, приехавших из стран Азии, составляют 79% (в расчет принимались студенты только инженерных специальностей). После окончания довузовской подготовки большая часть иностранных студентов продолжает свое образование в стенах СПбПУ. Иностранные студенты, начинающие учебу по программе довузовской подготовки, приезжают обычно с твердыми намерениями получить определенную специальность, поэтому уже на этапе довузовской подготовки студенты распределяются по группам различного профиля. Ежегодно около половины всех студентов обучается в группах технического профиля, что соответствует специфике вуза – политехнического университета.

Из технических (инженерных) специальностей наибольшим спросом пользуются: «Электроэнергетика и электротехника», «Машиностроение», «Механика», «Информационные системы и технологии», «Радиофизика», «Радиотехника», «Программная инженерия», «Строительство», «Атомная физика» и др. Все эти специальности студенты могут получить в дальнейшем в нашем университете.

Одним из условий успешной работы студента в вузе в период формирования инженера-специалиста, инженера-исследователя и т.п. является наличие у него запасов фундаментальных знаний по математике и естественно-научным дисциплинам (физике, химии), которые позволят ему осуществить непрерывное образование

Химическая составляющая подготовки специалистов с высшим образованием в настоящее время имеет первостепенное значение, поскольку практически во всех областях науки и техники, от металлургии и нанотехнологий до охраны окружающей природной среды, без понимания причин и закономерностей протекания химических процессов, без знания структуры и свойств химических соединений невозможна разработка прогрессивных технологий, создание новых перспективных конструкционных материалов, оценка роли и значения химического фактора в окружающем нас мире, в обеспечении гармоничного и устойчивого развития системы “Человек – Общество – Природа”.

С фундаментальной точки зрения, *химия* изучает явления, происходящие на химическом уровне развития материи, и в этом смысле она *не может быть заменена никакой другой* или *другими науками*. Химическое образование совместно с физическим и экологическим составляет базу для формирования научной картины мира, охраны окружающей природной среды.

Основными целями химической составляющей образования сейчас являются:

- Знание теоретических основ химии и закономерности химических процессов и явлений, необходимых для изучения большинства общетехнических и специальных дисциплин, понимания взаимосвязи между ними.

• Умение пользоваться приобретенными химическими знаниями, навыками для решения конкретных инженерно-технических и научно-технических задач в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

• Базовая основа экологического образования и воспитания будущих специалистов технических специальностей.

Основная цель довузовского этапа обучения иностранных студентов – обеспечить уровень знаний учащихся по химии, необходимый и достаточный для усвоения основного курса «Химия» в техническом университете. Как может быть достигнута необходимая и достаточная подготовка иностранных студентов, обеспечивающая в дальнейшем их успешное обучение на первом уровне профессионального обучения ?

Особенность контингента учащихся довузовской подготовки состоит в том, что иностранные студенты имеют сертификаты об окончании средних учебных заведений самых *различных систем образования*, отличающихся друг от друга, с одной стороны, и от российской школы, с другой, объемом и уровнем предметного материала и методикой его подачи. Следует добавить, что большинство прибывающих учащихся имеет существенные пробелы в знаниях, значительная часть имеет низкий уровень общеобразовательной подготовки, слабо сформированные общеучебные навыки и умения, практические навыки и навыки самостоятельной работы.

Ежегодно проводится входное тестирование иностранных студентов по математике и естественно-научным дисциплинам: физике и химии. Тестирование проводится с использованием языков-посредников или родного языка студентов. Контрольно-измерительные материалы по химии переведены на 8 языков: английский, французский, испанский, арабский, португальский, китайский, вьетнамский и турецкий [1]. По данным на 2014/2015 учебный год средний балл по химии студентов из Китая в технических потоках, составляющих основной контингент студентов, составил 53,5 балла (из 100). Наиболее слабые студенты по химии

в этом учебном году – студенты некоторых африканских стран (Анголы, Нигерии, Мозамбика и др.); Азии (Тайланда, Камбоджи, Индии, Турции, Бангладеша и др.), большинство из которых показало «0» баллов на вступительном тестировании. Среднийуровень знаний по химии по всем студентам – 44,6. Следует отметить, что часто студенты, показывающие слабые знания по химии, имеют удовлетворительные и даже хорошие результаты по другим дисциплинам (математике и физике), что объясняется тем, что в некоторых национальных школах, которые заканчивают наши студенты у себя на родине, не изучают химию вообще или изучают ее в небольшом объеме в рамках дисциплины «естествознание». В связи с этим вызывает недоумение перевод в учебном плане химии как фундаментальной науки в разряд дополнительной дисциплины, что естественно повлекло за собой уменьшение часов на изучение химии на этапе довузовской подготовки. В группах позднего заезда химия вообще исключена из учебного плана. Результаты перечисленных преобразований мы получим лишь в следующем учебном году, когда студенты, закончившие этап довузовской подготовки, придут на первый курс нашего университета. Преобразования подкреплены ПриказомМинобрнауки РФ №1304 от 3 октября 2014 г.

Базовые химические знания являются важной частью в фундаменте современного инженерного образования. Для реализации принципа преемственности обучения по линии «*довузовское образование – вуз*», совместными усилиями преподавателей химии, осуществляющих довузовскую подготовку иностранных студентов, и преподавателей химии основного факультета университета были выделены **базисные химические законы и понятия***:*

химическая система, вещество, основные законы химии, стадии организации вещества, реакционная способность веществ, химическая номенклатура, строение атома, химическая связь, периодический закон и периодическая система химических элементов, дисперсные системы, растворы, скорость реакции, химическое равновесие, кислотно-основные и окислительно-восстановительные свойства веществ.

Базисные химические законы и понятия составили основу рабочей программы по химии для обучения иностранных студентов на этапе довузовской подготовки.

Эффективное преподавание химии в вузах инженерного профиля в настоящее время опирается на современные дидактические средства и инновационные технологии; но особое внимание как и прежде должно быть уделено ***методическому обеспечению учебного процесса***, так как оно в значительной мере определяет качество образования.

Проблема методического обеспечения учебного процесса особенно актуальна при обучении иностранных студентов как на этапе довузовской подготовки, так и при их обучении на первом уровне профессионального образования.

Иностранные студенты, прошедшие довузовскую подготовку в специальных образовательных структурах вузов России, на первых курсах испытывают значительные трудности в учебной деятельности. Эти трудности связаны прежде всего с недостаточным уровнем сформированности навыков аудирования и конспектирования, а также умений пользования учебной и справочной литературой и т.п. Таким образом, иностранный студент, в отличие от российского, не имеет возможности составить качественный конспект лекций, а его речевое поведение на практических занятиях неадекватно коммуникативным потребностям. Формирование учебных групп на первых курсах в Институте международных образовательных программ (ИМОП) только из иностранных студентов дает возможность организовать учебный процесс специально для этого контингента учащихся: языковое оформление, темп речи преподавателя и способ подачи материала соответствуют этапам изучения русского языка и уровню сформированности предметно-речевых навыков студентов, а учебно-методические материалы подготовлены с учетом специфики иностранных учащихся.

В настоящее время в условиях действия Федеральных Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС) третьего поколения как никогда

ранее необходимо создание интегрированных базовых комплексов учебных материалов, позволяющих не только достичь необходимого качества профессиональной подготовки будущих специалистов, но и эффективно организовать и поддерживать самостоятельную работу студентов и сохранять преемственность в преподавании учебных дисциплин.

Особую значимость такие учебные комплексы имеют для естественно-научных и общеинженерных дисциплин, закладывающих базовую основу качества подготовки специалистов XXI века.

Для учебных пособий по общеобразовательным естественным дисциплинам на неродном для студентов языке характерны все основные функции, присущие любой учебной книге: *мотивационная, обучающая, информационная, коммуникативная, культурная, воспитательная,* но для иностранных студентов раскрытие их должно быть максимально четко, логично и системно. Вспомним вопрос известному писателю: «Как надо писать для детей?». Он ответил: «Как и для взрослых, только лучше». Это в полной мере относится и к созданию различного рода учебников, пособий и другой учебно-методической литературы для иностранных учащихся. Следует отметить, что роль и значимость каждой из этих функций изменяется в зависимости от дидактических целей, поставленных перед каждой из составляющих учебно-методического комплекса. Состав учебно-методического комплекса может и должен варьироваться в зависимости от дисциплины.

Учебные пособия должны создаваться также с учетом таких дидактических принципов, как *доступность* и *посильность, многоплановость, наглядность, научная достоверность* и *системность,* а также особо значимый для пособий на неродном для студентов языке – *принцип коммуникативности.* Материалы учебных пособий и других изданий для иностранных студентов должны обладать определенным уровнем адаптированности без потери научности, а также привлекательностью. Последняя в значительной мере зависит от примеров, связанных с регионами проживания иностранных учащихся.

Учебно-методический комплекс по химии для этапа довузовской подготовки подробно рассмотрен нами в работе «Обучение иностранных студентов в политехническом университете» [2].

Рассмотрим базовый системный учебно-методический комплекс по химии для иностранных студентов первого уровня профессиональной подготовки, созданный коллективом преподавателей ИМОП и кафедры общей и неорганической химии факультета технологии и исследования материалов СПбПУ , при создании которого учитывались как теоретические положения и достижения дидактики на современном этапе, так и огромный практический опыт преподавания химии в университете.

Предлагаемый нами учебно-методический комплекс содержит следующие основные составляющие: программу дисциплины; базовый учебник (основной курс дисциплины); сборник задач и упражнений; справочно-информационные материалы; методические указания для самостоятельной работы студентов (к отдельным разделам курса), лабораторные работы; материалы по компьютерной поддержке обучения (контрольно-обучающие программы по разделам курса); мультимедийное сопровождение лекционного курса; дидактические материалы по контролю знаний студентов.

«Ядром» комплекса является базовый учебник, содержание которого составляет теоретическую основу курсов химии, читаемых для студентов инженерных специальностей [3]. В структуре учебника принцип *системности* в отборе и последовательности изложения учебного материала сочетается с *модульным построением*, допускающим варьирование при изучении некоторых тем в зависимости от специальности студентов. Фундаментальные положения и законы химии изложены на современном научном уровне, но без использования сложного математического аппарата, что делает учебник доступным студентам первого курса. Материал учебника позволяет получить представление о наиболее актуальных областях и современных достижениях химии, в том числе о новых органических материалах – полимерах и олигомерах, а также о наноматериалах;

широко представлены физико-химические методы исследования материалов. При создании учебника учитывались все требования, позволяющие ему выполнять основные дидактические функции. Но на этом этапе наиболее характерны следующие моменты: в учебнике возрастает объем материала и его информативная насыщенность по сравнению с материалом учебных пособий довузовского этапа обучения. Таким образом, усиливаются информационная и обучающая функции. Кроме того, появляется возможность значительно сократить лингвометодический аппарат, так как иностранные студенты в основном знакомы с функциями научного стиля речи. Задача научить будущего специалиста языку специальности не теряет своей актуальности. По сравнению с учебниками, ориентированными на носителей языка, тексты в учебнике и других пособиях для иностранных студентов меньше по объему (чтение больших текстов требует больших затрат труда от студентов, снижая тем самым *мотивационную функцию*).

Построение учебника, имеющего вопросы по теме в конце каждого раздела, позволяет преподавателю разнообразить формы контрольных заданий: подготовить ответы на вопросы, как в устной, так и в письменной форме, составить конспект учебного текста по предложенному плану и т.д.

Авторы учебника предусмотрели взаимосвязь теоретического материала учебника с дополняющими его учебными пособиями: сборником задач и упражнений, информационно-справочными материалами, сборником лабораторных работ. Работа студентов с этими пособиями позволяет связать в единую картину и закрепить качественные представления по химии, формирует навыки пользования справочной информацией и выполнения расчетных заданий, дает начальные представления о работе в химической лаборатории.

«Сборник задач и упражнений по химии» [4] служит практической направленности обучения. Каждая глава сборника содержит краткую теоретическую часть по данной теме, примеры выполнения типичных заданий и большое число задач и упражнений,

расположенных в порядке нарастающей сложности; в конце сборника приведены ответы к заданиям. Работа со сборником продолжается в течение всего учебного года, причем изучение таких тем как «Химические свойства основных классов неорганических соединений», «Ионные реакции», «Гидролиз солей», «Окислительно-восстановительные реакции» подкрепляется выполнением лабораторных работ [5]. Выполнение опытов и непосредственное наблюдение за протекающими реакциями не только способствует достижению соответствующих дидактических целей, но и вызывает интерес, способствует развитию научной любознательности.

В учебных планах курсов химии в вузах лабораторным работам как виду учебной деятельности отводится значительное время. Однако следует отметить, что у иностранных студентов, даже прошедших довузовскую подготовку, практические навыки выполнения химического эксперимента сформированы недостаточно.

Пособие «Лабораторные работы по химии» включает общие правила техники безопасности при работе в химической лаборатории, традиционные и необходимые разделы пособия – лабораторная посуда и оборудование, представленные наглядно с использованием рисунков, а также описание выполнения опытов. Кроме того, пособие содержит правила оформления отчета о лабораторной работе и образцы отчетов.

Форма описания опытов и правила оформления отчета дают возможность студенту самостоятельно подготовиться к лабораторной работе, что значительно экономит время при ее выполнении.

В течение учебного года студент выполняет 8 лабораторных работ. Последовательность расположения материала позволяет выполнять лабораторные работы как по мере изучения отдельных разделов курса химии, так и блоками (в конце раздела), а также в форме лабораторного практикума (например, в конце семестра). Эта форма лабораторных занятий наиболее распространена в вузе, и ее следует признать наиболее рациональной. Решение экспериментальных задач, включенных в пособие, ставит своей

целью научить студентов практическому использованию теоретических знаний. В каждом разделе пособия имеются лабораторные работы различной степени трудности, что дает возможность дифференцированно подходить к организации химического эксперимента.

Выполнение каждого опыта представляет для студента своеобразное самостоятельное научное исследование (на уровне, доступном студенту программы первого года обучения в вузе) с постановкой задачи, ее теоретическим обоснованием и экспериментальной проверкой.

Существенным дополнением к учебнику и сборнику задач и упражнений служит учебное пособие «Справочно-информационные материалы» [6]. В нем содержатся формулы, отражающие основные законы, принципы и понятия химии; многочисленные справочные данные, демонстрирующие теоретические положения дисциплины, необходимые для решения задач и более глубокого осмысления полученного на лекциях материала по химии. Данное учебное пособие должно ориентировать студентов на формирование умений использования справочной литературы для решения теоретических и практических задач.

С каждым годом растет такая важная составляющая учебно-методического комплекса, как использование мультимедийных технологий в учебном процессе. Широкие возможности современных технологий позволяют модернизировать все традиционные формы обучения (лекции, семинары и даже лабораторные занятия), решать задачи интенсификации подачи учебного материала, упрощать и делать более объективным контроль знаний.

Использование на лекциях мультимедийных средств ставит своей целью усилить арсенал средств наглядности, а также вызвать интерес и благоприятную эмоциональную реакцию студенческой аудитории.

Особенности контингента иностранных студентов не позволяют использовать аудиовизуальные средства обучения, разработанные для другой аудитории (российских школьников или российских

студентов). Для эффективного педагогического воздействия необходимо выполнение ряда специфических требований: минимизации набора лексических средств (вербального оформления), высокое качество фонетического строя речи (четкость произношения, интонационная выразительность речи), тщательный отбор учебного материала (чтобы не допустить перегрузок студентов и падения интереса к восприятию материала). Во всех этих требованиях конкретизируется соблюдение важнейшего педагогического принципа – *принципа доступности*.

Использование мультимедийного сопровождения, выполненного в MicrosoftPowerPoint, в лекциях по таким темам как «Основные понятия и представления химии», «Метод молекулярных орбиталей» намного облегчают понимание указанных трудных для восприятия абстрактных тем. Хорошей иллюстрацией к лекциям являются созданные преподавателями мультимедийные материалы с включением видеоматериалов и динамических моделей по темам «Электролиз», «Скорость химической реакции» и др.

Подготовка и апробация таких лекций показала, что часто в дополнение к аудиовизуальным средствам студентам необходим конспект на печатной основе (переписывание формул, определений, графиков и т.п. с экрана, пожалуй, менее удобно, чем с доски). Наиболее «выигрышными» с точки зрения восприятия являются показ анимационных моделей или фрагментов видеофильмов по теме лекции.

Безусловно, разработка собственных мультимедийных материалов является трудоемким процессом, требующим от преподавателей как предметных и методических знаний, так и технических навыков. Однако использование таких материалов в учебном процессе позволяет создавать качественно новую учебную информационную среду.

В учебном процессе требуется системный характер использования материалов комплекса, что отражено в рабочих программах дисциплин, учебных планах, методических рекомендациях преподавателям.

Системность комплекса, его внутреннее логическое единство, отсутствие дублирующих элементов, а также единые стиль и языковое оформление были обеспечены тем, что комплекс создавался одним творческим коллективом авторов.

Литература

1. *Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В.* Saarbrucken, Germany Изд-во LAPLambertAcademicPublishing, 2014. – 70 с.

2. *Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В.* Контрольно-измерительные материалы по химии. СПб.: Полторак, 2011, – 55 с.

3. *Блинов Л.Н., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В. и др.* Химия. Учебник для технических направлений и профилей. СПб.: Изд-во «Лань», 2012. 636 с.

4. *Соколова Т.В., Перфилова И.Л.* Сборник задач по химии. СПб.: Полторак., 2011. 105 с.

5. *Соколова Т.В., Перфилова И.Л.* Лабораторные работы по химии. СПб.: Изд-во «Нестор». 25 с.

6. *Блинов Л.Н., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В.* Справочно-информационные материалы по химии – учебное пособие. СПб.: Полторак., 2010. 76 с.

УДК 378.02

Телеш Т. В.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье обосновывается применение личностно-деятельностного подхода в предвузовском обучении иностранных учащихся. Раскрывается понятие личностно-деятельностного подхода

Telesh T.V.

PTRSONAL ACTIVITY APPROACH IN TEACHING PHYSICS TO FOREIGN STUDENTS OF PRE-UNIVERSITY PROGRAM

Обучение иностранных учащихся традиционно занимает важное место среди многообразных направлений международной деятельности российских высших учебных заведений. Иностранные учащиеся этапа предвузовской подготовки представляют собой особую категорию учащихся, по многим принципиальным аспектам отличную от российских абитуриентов. Важно отметить, что особенности иностранных учащихся динамичны и неоднозначны на различных этапах их обучения в системе высших учебных заведений нашей страны.

Для иностранных учащихся этап предвузовской подготовки является начальным в системе многоуровневого высшего образования. На этом этапе выявляется истинный уровень полученной на родине базовой подготовки учащихся, их способности адаптироваться к новым условиям жизни и учёбы, получать знания на неродном языке, формируются предметная и коммуникативная компетентности на русском языке в объёме, необходимом для обучения на первом курсе российского вуза.

Как известно, важнейшими характеристиками любого этапа обучения являются: цель обучения, контингент и временные рамки.

Целью этапа предвузовской подготовки является подготовка учащегося к продолжению обучения на русском языке в вузах Российской Федерации. Уточняя цель этапа предвузовской подготовки, А.И. Сурыгин формулирует её как способность учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной среде [1].

Учащиеся этапа предвузовской подготовки представляет собой иностранных граждан, желающих получить высшее образование в вузах России, и не владеющих русским языком.

Временные рамки, то есть срок обучения на этапе предвузовской подготовки, зависит от времени заезда на обучение иностранных граждан. Нормативный срок обучения по программе предвузовской подготовки иностранных граждан составляет 10 месяцев, при этом допускаются сокращенные сроки обучения по интенсивной программе, но не менее 7 месяцев.

При формировании учебных групп и потоков учитываются только время начала занятий и профиль будущей специальности. Таким образом, учебные группы состоят из иностранных учащихся, которые представляют разные культуры, вероисповедание, говорят на разных языках, имеют разные способности к изучению иностранных языков и уровень базовой подготовки по общеобразовательным дисциплинам. Кроме того, китайские учащиеся (составляющие большинство иностранных учащихся) вообще не имеют опыта изучения иностранных языков, они говорят только по-китайски.

Предвузовское обучение иностранных учащихся ориентировано на создание условий для полной самореализации личности каждого учащегося в соответствии с его интересами и потребностями. Кроме того, личность выступает как субъект деятельности, основным видом которой для учащихся является учебная деятельность. Поэтому в качестве одного из психологических подходов к обучению иностранных учащихся, повышающих эффективность их предвузовской подготовки, предлагается личностно-деятельностный подход.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л.

Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и др., где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте заключается в управлении развитием человека, основанном на глубоком знании его личности и условий жизни. Личностный подход имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному учащемуся, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроектированный уровень развития личности. Личностный подход предполагает создание наиболее благоприятных возможностей для развития каждого учащегося.

В своем деятельностном компоненте личностно-деятельностный подход предполагает, что сознание человека определяется той деятельностью, в которую он включен [2]. Преподаватель не может видеть цели и мотивы деятельности учащегося, он судит о них по его поведению. Поведение - это внешнее проявление деятельности, деятельность и поведение – два неразрывных понятия [3]. Через поведение осуществляется непосредственное управление деятельностью: управляющий субъект (преподаватель) через поведение действует на деятельность управляемого объекта (учащегося). Основная связь в педагогической системе осуществляется посредством управления. Оптимальным считается управление, при котором перевод системы в новое состояние осуществляется при наименьших затратах времени, труда, энергии.

Для того чтобы деятельность дала максимально желаемый эффект, её необходимо строить с учётом личностных особенностей учащихся. В этом заключается сущность личностно-деятельностного подхода при обучении, в частности, иностранных учащихся.

Отметим, что успешность реализации личностно-деятельностного подхода в обучении иностранных учащихся в бóльшей степе-

ни определяется уровнем лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателя, его склонности к эмпатии. Рассмотрим возможные пути реализации личностно-деятельностного подхода при обучении иностранных студентов физике.

До начала занятий по физике преподаватели знакомятся с личными делами иностранных учащихся. При этом преподаватель отмечает: уровень подготовленности каждого учащегося по общеобразовательным дисциплинам, возраст, национальность, владение иностранными языками, вероисповедание. Полученные сведения оказываются весьма полезными для успешного применения личностно-деятельностного подхода не только в преподавании физики.

Иностранные учащиеся начинают изучать физику с шестой недели после интенсивного изучения ими русского языка в течение всего пяти недель. К этому времени иностранные учащихся владеют весьма ограниченным запасом лексико-грамматического материала, их навыки и умения во всех видах речевой деятельности ещё не сформированы. Вместе с тем, на занятиях по физике учащиеся должны уметь ответить на вопрос, сформулировать определение, закон, описать построение графика, объяснить ход решения задачи и т.д. Следует особо отметить, что на начальном этапе изучения физики грамматический материал, с помощью которого преподаватель физики поясняет основные физические понятия, опережает те грамматические конструкции, которые к этому времени изучены учащимися на занятиях по русскому языку. Как устранить возникающие противоречия между содержанием физики и уровнем владения учащимися русским языком? Выход из проблемной ситуации может быть найден с помощью личностно-деятельностного подхода, который реализуется в данном случае путём создания комплекса учебных пособий по физике на неродном для учащихся языке. Эти пособия строятся с учётом этапа обучения, последовательности формирования навыков и умений, ориентировочной основы деятельности, закономерностей теории речевой деятельности, основных положений методики преподавания русского языка как иностранного. Одним из основных

компонентов такого комплекса учебных пособий по физике является вводный курс.

В соответствии с учебным планом программы предвузовской подготовки для технического профиля, принятой в Институте международных образовательных программ СПбПУ, изучение учащимися физики начинается с «Вводного курса физики», который рассчитан на 20 (6 ч./нед.) академических часов. При создании вводного курса мы строго придерживались поставленной цели, а именно формированию речевых и предметно-речевых навыков и умений иностранных учащихся с ограниченным запасом владения лексико-грамматическим материалом и несформированностью всех видов речевой деятельности. Существует несколько методических подходов к отбору содержания вводных курсов по физике [4-6]. В некоторых пособиях вводный курс базируется на материале молекулярной физики, в других – на материале оптики или кинематики. К особенностям созданного нами «Вводного курса физики» можно отнести: строгий отбор содержания занятий и его дозированная подача; сопровождение каждого текста рисунками, таблицами, схемами грамматических конструкций; наличие комплекса упражнений для закрепления понятийного аппарата и аудио диска с записью текстов всех занятий. Пособие включает следующие темы: «Физика – наука о природе», «Физические величины», «Измерение физических величин», «Форма, размер и масса тела», «Механическое движение», «Прямолинейное и криволинейное движение», «Равномерное и неравномерное движение», «Система отсчёта», «Свободное падение». Пособие выполнено в виде рабочей тетради в формате А4, что позволяет учащимся самостоятельно выполнять упражнения непосредственно в рабочей тетради. Использование аудио диска помогает учащимся слушать тексты с пониманием, осуществлять самостоятельный вид речевой деятельности в зависимости от уровня подготовленности. Ориентируясь на свой темп восприятия устной речи, учащиеся могут прослушивать занятие от одного до нескольких раз до полного усвоения материала и в удобное для них время.

Наблюдения за поведением учащихся в процессе освоения ими «Вводного курса физики» позволяют преподавателю сделать свои предварительные выводы об уровне учебно-познавательных возможностей каждого учащегося. Личностно-деятельностный подход в обучении иностранных учащихся опирается на наличие специфических черт и их особого сочетания (психического склада) у представителей той или иной этнической общности, активно проявляющейся в деятельности и поведении. Некоторые рекомендации для преподавателей, работающих с иностранными учащимися, которые являются представителями разных стран и регионов, даны в работе М.А. Ивановой [7]. Приведём некоторые из них. Африканские учащиеся склонны к более медленному темпу обучения и усвоению новых понятий. Преподавателям необходимо учитывать эти особенности учащихся при объяснении нового материала, а при опросе проявлять тактичность, не торопить с ответом. Учащиеся из арабских стран и стран Латинской Америки импульсивны и нетерпеливы, часто игнорируют выполнение домашних заданий. Преподавателям рекомендуется осуществлять проверку домашнего задания на каждом занятии. Учащиеся из Вьетнама исполнительные и высокомотивированные, они более других нуждаются в индивидуальных самостоятельных заданиях. При работе с африканскими учащимися и учащимися из Юго-Восточной Азии не рекомендуется применять демократический стиль общения. Кроме того, преподавателю необходимо учитывать тот не маловажный факт, что начало изучения общеобразовательных дисциплин проходит в период острой адаптации иностранных учащихся.

Изучение физики иностранные учащиеся продолжают, используя учебник физики, предназначенный для иностранных граждан и созданный с учётом специфических особенностей системы обучения иностранных учащихся, преемственности в обучении на подготовительных факультетах и первых курсах высших учебных заведений. После теоретической части в каждой главе приведено большое количество контрольных вопросов разной сложности, что позволяет преподавателю индивидуализировать

домашнее задание. Заключительной частью каждой главы являются обширные подборки задач, включающие задачи с образцами решений и задачи для самостоятельного решения. Задания расположены в определённой методической последовательности, упорядочены по степени сложности, разделены на типовые группы, наиболее типичные задачи снабжены подробными решениями. Количество приведённых задач достаточно велико и даёт возможность широкой дифференциации при обучении учащихся с разным уровнем базовой подготовки и способностей к усвоению материала. Наблюдая за поведением учащегося во время ответов на вопросы и решения задач, преподаватель определяет его индивидуальный стиль деятельности, помогает в формировании такого стиля деятельности, который приводит к намеченной цели с наименьшими затратами. Формирование индивидуального стиля деятельности продвигает учащегося на всё более высокие уровни осуществления деятельности, способствует обоснованной реализации личностно-деятельностного подхода в обучении.

Большое внимание при изучении физики уделяется самостоятельной работе иностранных учащихся, в ходе которой учащийся должен научиться управлять собой и своей деятельностью, проявлять самостоятельность и способность выполнять задания без посторонней помощи. Работа по обучению учащихся самостоятельной познавательной деятельности должна носить систематический характер и осуществляться при любой организационной форме обучения, а также во внеаудиторное время. Организация самостоятельной работы учащихся включает в себя решение двух основных вопросов: обеспечение учащихся в полном объёме учебно-методическими пособиями, снабжёнными контрольными вопросами и задачами, которые позволили бы им осуществлять самопроверку понимания материала и закрепление навыков применения полученных знаний с одной стороны и осуществление контроля в ходе выполнения самостоятельной работы с другой стороны. Контролирующие материалы выполняют свою функцию только в том случае, если учащийся может оценивать правильность своего ответа. Текущий контроль вы-

полнения самостоятельной работы основан на методе индивидуальной проверки домашнего задания в начале каждого практического занятия и методе контроля знаний в форме письменных физических диктантов (5 – 10 минут) в конце каждого такого занятия. В потоках, отличающихся неоднородностью базовой подготовки иностранных учащихся, успешно используется такая форма контроля, как выполнение самостоятельных заданий в студенческих мини-группах под руководством наиболее сильных учащихся.

Учитывая специфику физики как науки экспериментально-теоретической, одной из важнейших форм организации учебного процесса является физический эксперимент. Работа учащихся в физической лаборатории открывает широкие возможности применения личностно-деятельностного подхода в формировании индивидуального стиля деятельности. Многолетний опыт обучения иностранных студентов технического профиля предвузовской подготовки показывает, что у большинства студентов полностью или частично отсутствуют умения обращения с измерительными приборами, обработки и анализа полученных результатов. Очевидно, что иностранный учащийся в процессе предвузовской подготовки должен быть подготовлен к работе в современной физической лаборатории вуза, уметь обработать полученные результаты и правильно их интерпретировать. В этом направлении помогает разработанная и апробированная система лабораторных работ, включающая и их методическое обеспечение – сборник методических указаний к лабораторным работам по различным разделам курса физики. Специфика отбора содержания лабораторных работ состоит в том, что сборник ориентирован на студентов с разным уровнем владения русским языком и базовой подготовкой по предмету. Лабораторные работы качественно отличаются друг от друга: лабораторные работы в традиционном исполнении; работы, в которых компьютер используется в качестве измерительного стенда; лабораторные работы в виде компьютерного эксперимента. Использование компьютера в лабораторном практикуме позволяет реализовать принцип наглядности в обучении и сократить время выполнения лабораторной работы. Основу методики

эксперимента нескольких лабораторных работ составляет снятие и последующая обработка вольт-амперной характеристики изучаемого объекта, что является мощным средством получения информации, широко применяющимся в современной экспериментальной физике. Наблюдая за поведением учащихся в ходе выполнения ими учебного физического эксперимента, преподаватель изучает индивидуальный стиль деятельности каждого из них, помогает и направляет учащихся по оптимальному пути решения поставленной задачи. Как показывает наш опыт, реализация экспериментальной части учебной программы по физике способствует углублённому усвоению теоретического курса и создаёт благоприятные условия для дальнейшего успешного обучения иностранных студентов в вузе.

Личностно-деятельностный подход при обучении иностранных учащихся физике реализуется и в ходе проведения ежегодных олимпиад по физике. Содержание олимпиадных заданий в каждом учебном году корректируется с учётом уровня базовой подготовки учащихся по физике. Для того чтобы участие в олимпиаде способствовало достижению успеха различных категорий учащихся, олимпиадные задания повышенной сложности оцениваются максимальными баллами, а менее сложные – меньшим количеством баллов. Таким образом, победить в олимпиаде может тот, кто решил, например, три задания повышенной сложности ил 5-6 менее сложных заданий. На решение всех заданий отводится одно и то же время. Одним из интересных является олимпиадное задание в виде кроссворда или чайнворда. Особенностью решения кроссворда (чайнворда) на неродном языке заключается в том, что иностранному учащемуся помимо нахождения нужного слова, как правило, физического термина, необходимо уметь правильно его написать. Учащийся может самостоятельно выбрать для выполнения то олимпиадное задание, которое в большей степени соответствует его знаниям и умениям. В основу проведения предметных олимпиад положены методы стимулирования и соревнования. Победа в олимпиаде расценивается как успешная сдача соответствующего экзамена в итоговую сессию. Участие в

олимпиадах по учебным дисциплинам позволяет иностранному учащемуся оценить свои возможности в сравнении с другими такими же иностранными учащимися; испытать радость достижения успеха, а это, в свою очередь, является сильнейшим стимулятором познавательного интереса [8].

Каждый иностранный учащийся представляет собой личность, своеобразие которой проявляется в деятельности, в частности, в учебной деятельности. От индивидуального стиля деятельности учащегося зависит его преуспевание в учебно-познавательной деятельности, удовлетворённость процессом обучения, а в дальнейшем – успешное обучение в высшем учебном заведении.

Литература

1. *Сурыгин А.И.* Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). -СПб.: Изд-во «Нестор», 1999.-391с.

2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. В 2-х т.-М.: Педагогика, 1983.-Т.2.-231 с.

3. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. -М.: Высшая школа, 1984.-240с.

4. *Васильева Л.А., Веретенова И.Д., Рогова Л.Г., Шершнева И. П.* Основные понятия кинематики. -Л.: ЛПИ, 1998.-40с.

5. Вводный курс по естественоонаучным дисциплинам (технический профиль): Уч. пособие для иностранных студентов довузовской подготовки/Под. ред. О.М. Воскерчьян, С.Б. Калашниковой. –Ростов н/Д.: Изд. Центр ДГТУ, 2006.-122с.

6. Физика. Сборник учебных пособий для студентов-иностранцев подготовительных факультетов/отв. редактор С.Н. Мошков.– М.: Изд-во МГУ, 1996.-293с.

7. *Иванова М.А.* Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. -СПб.: Изд-во «Нестор», 2000.-149с.

8. *Телеш Т.В.* Организационно-методическая система профессиональной ориентации иностранных учащихся этапа предвузовской подготовки. Автореф... дисс. канд.пед.наук. -СПб.: Изд-во «Нестор», 2002.-17с.

Шапошников И.А., Долгополов А.В.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ЗАЧЁТУ ПО ФИЗИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ MOODLE.

В статье рассмотрено использование возможностей программной среды MOODLE в самостоятельной работе иностранных студентов программы предвузовской подготовки по физике. MOODLE способствует развитию умений работы с графиками, текстами, схемами, рисунками, видео– и аудиофайлами.

Ключевые слова: иностранные студенты, подготовительный курс, изучение физики, самостоятельная работа, программная среда MOODLE

Shaposhnikov I.A., Dolgopolov A.V.

SELF-STUDY OF FOREIGN STUDENTS PREPARATORY TRAINING PROGRAM IN PHYSICS USING MOODLE SOFTWARE ENVIRONMENT

This article explains how to use the software environment MOODLE opportunities in self-study of foreign students pre-university training program in Physics. MOODLE promotes the development of skills to work with graphics, text, diagrams, illustrations, video and audio files.

Keywords: foreign students, preparatory course, physics training self-study, MOODLE software environment

Многоразовая периодичность и возможность неоднократного тренинга и самопроверки помогает студенту совершенствовать свои знания и навыки при подготовке к зачёту по физике. Преподаватель дает задание через сеть интернет в системеMoodle. Студент дома, в читальном зале или компьютерном классе получает возможность многократного повторения и обращения к примерам и задачам и также самостоятельно управлять своим временем и мобилизовывать свои способности в зависимости от уровня и сложности примеров и задач– то есть у него есть выбор времени

и срока многократных попыток выполнения заданий по физике.

На 24-25 неделе обучения по программепредвузовской подготовки иностранные студенты готовы (имеют необходимые минимальные навыки) для самостоятельнойработы всистеме Moodle. Для этого он получает у преподавателя код доступа в систему и самостоятельно входит в Moodle.

Большую часть времени у студентов занимает работа с теоретической частью при речевом их описании и анализе. Он не только вынужден совершать те или иные действия в соответствии с алгоритмом самоподготовки, но и обязан описывать словами, то есть лингвистическими способами свои шаги при выполнении работы. Над ним нет строго цензора и контролера, он сам может запускать режим контролирования и проверки знаний и навыков, и поэтому у него повышается и мотивация на обучение и активность мышления. Самостоятельная подготовка проходит на удалении студента от преподавателя и не может причинить ему психологический дискомфорт. Создаются прямые предпосылки для снятия психологического барьера между преподавателем и студентом.

В этомкурсе есть теоретическая часть и тесты, терминологические элементы экспликации и тренинга по употреблению тех или иных сочетаний терминов, словарь с дикторской поддержкой (звуковой словарь), что даёт возможность глубже и лучше осознать сущность какого-либо понятия или явления. Система предоставляет широкий спектр определений и глоссарных единиц – семиотических знаков – которые усваиваются студентами в процессе подготовки. Это лексические – словарные единицы с выделенными и акцентуализованными маркерами(например, «диффузия»– выделяется шрифтом и тире для помещения после данного знака словесного описания изучаемого явления) – это те текстовые знаки, которые становятся ссылками и образуют некую подсистему и подструктуру базовых знаний, обеспечивающую процесс восприятия и усвоения физики.

Работа с теоретической частью осуществляется без ограничений по времени, по количеству входов в систему. При этом студент

может пользоваться учебником и тетрадью по физике.Система гиперссылок позволяет получить развернутые ответы трех видов:

1. текст с определением и дикторским сопровождением;

2. фото с графическими пояснениями и дикторским сопровождением;

3. видео с титрами и дикторским сопровождением.

В конце теоретической части задаются тренировочные вопросы (без оценки и без ограничении во времени). Если на вопросы были неверные ответы, то система открывает те разделы, в которых были допущены ошибки, и рекомендует их ещё раз ПОУЧИТЬ.

Если на большинство вопросов были даны правильные ответы, то возможен переход к тесту. Вопросы теста состоят из пяти категорий в случайном порядке и ответы на них ограничены во времени.

Информация о прохождении тренинга студентом хранится в файле и играет роль опорных сигналов, которые иллюстрируют деятельность и процесс усвоения физики данным студентом; и можно дать предварительную оценку об уровне подготовки к зачету. В этом случае возникает возможность получить информацию: с какими тестами студент справился легко и где испытывал трудности.

В системе предлагаются разные варианты ответов на вопросы, например:

– Краткий ответ в произвольной форме (студенту можно пользоваться текстом теоретической части);Это дает свободу выбора и раскрепощает студенческую психику;

– множественный выбор (выбрать правильный ответ); это раскрывает личностный потенциал студента – он начинает использовать разные способы мышления и решения задач, так как множественность предполагает альтернативные решения и альтернативные результаты деятельности.

– ответ на соответствие (студент должен сопоставить термины в правом столбце с вариантами из левого);это активизирует номи-

нативные способности – способности называть предметы и явления физики. Это расширяет лексикон студента, обогащает его фоновые знания;

– числовой ответ(студент выбирает формулу и находит ответ в виде числа).

При выполнении тестов в Moodle задаются следующие ограничения:

– дата начала и окончания выполнения теста;

– время на выполнение теста.

После положительного прохождения теста студент получает допуск на сдачу зачёта. Сама идея того, что студент имеет право на ошибку, имеет право что-то не усвоить и не понимать. Право на ошибку позволяет студенту самостоятельно проанализировать свое поведение в системеMoodle, исправить свою логику или алгоритм мышления и выйти на новый уровень понимания и выполнения задач и примеров по физике. Внедрение сознательно-практического метода аргументации собственных ошибок улучшает и развивает способности студента к критическому мышлению и многостороннему подходу к своему самообучению, повышает его личностную мотивацию на самоконтроль. Результаты тестирования студент получает сразу же после прохождения(выполнения) теста. Это благоприятно сказывается на дальнейшем самообучении студента.

Таким образом, система способствует эффективному и глубокому привитию собственно навыков и знаний по физике (это формирование профессиональной компетенции по физике), облегчает усвоение и использование в речи иностранных студентов терминов из сферы изучения точных наук (это уже формирование коммуникативной компетенции). Навыки по написанию собственных эссе, также входящих в перечень заданий по физике, совершенствует и формирует как лингвистические навыки по воспроизводству изученного, так и собственно навыки по использованию физических знаний на практике.

Пример теста с заведомой ошибкой. Студенту необходимо прочитать и выяснить, где есть несоответствие тому, о чем его

учили на уроках физики. Это задания типа: «Найдите и переделайте текст так, чтобы смысл его был восстановлен. Исправьте содержание текста, откорректировав некоторые фразы или слова.» Например, «Ньютон решил, что Земля и Луна не притягиваются друг к другу. Сила по Ньютону обратно(а надо – прямо) пропорциональна произведению масс тел и прямо(а надо – обратно) пропорциональная квадрату расстояния между взаимодействующими телами.

Пример 2: На экране графикинеобходимо описать процесс словами.

Пример 3: Студенту предлагают матрицу заведомо неправильных ответов и умозаключений, среди которых вообще нет правильных положительных типов информации, однако мы требуем найти правильные положительные ответы. В итоге или в конце работы с матрицей студент обязан дать свое мнение либо вывод-заключение по поводу данных перечней. Он должен резюмировать, что в данной матрице нет правильных суждений.

Moodle способствует расширению, развитию, углублению и совершенствованию таких важных навыков и умений, как работа с графиками, текстами, схемами, рисунками, видео– и аудиофайлами. Операции, связанные с включением механизмов логического мышления, а также с применением синтетического и аналитического подхода к предлагаемой информации из курса физики, – это операции, которые очень легко и удобно осуществлять в ходе работы на компьютере в свободном режиме и не с сиюминутным – а с отсроченным – во времени – моментом выполнения вычислений или языковых упражнений. Предоставление множественного выбора и многоуровневые системы заданий и примеров обусловливает и порождает новую педагогическую концепцию обучения и воспитания будущих инженеров. В данной концепции существует опора на самоконтроль, на собственный самоанализ и на свободу в выборе временных и организационных рамок и форм работы с материалом курса физики. Нет никаких конечных и замкнутых систем оценок и систем контроля знаний

и умений студентов. В данном случае здесь присутствует широта для самоанализа и многократность выполнения заданий. Тут наблюдается возможность реабилитации студента в глазах преподавателя и собственных. Это обусловлено тем, что у студента сохраняется право на ошибку, которое подстегивает интерес и мотивацию к обучению в вузе.

Литература:

1. *Андреев А.В., Андреева С.В, Доценко И.Б.* Практика электронного обучения с использованием Moodle. –Таганрог:Изд-во.ТТИ ЮФУ, 2008. – 146.

2. *DolgopolovA.B., ShaposhnikovI.A.* Moodle in the introduction course for foreign students when performing laboratory works on physics.

3. IX Межд. конф. «Международное сотрудничество в образовании и науке: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах». Санкт-Петербург, 20-23 мая 2015 г. Т.6. Формирование базовых и профессиональных компетенций иностранных студентов. СПб., СПбПУ, 2015. -С.

УДК 378.147:54

Шевцова Р.Г., Тикунова И.В., Легочкина Е.Н.

ХИМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Обучение химии иностранных студентов подготовительных факультетов требует создания специальных учебно-методических разработок, в которых реализованы принципы логичности, последовательности, доступности, посильности, внутрипредметной и междпредметной координации, профессиональной направленности. Неотъемлемой частью учебно-методического обеспечения должны стать вводные курсы, словари на языках посредниках, учебники и лабораторные практикумы, методики для проведения компьютерного тестирования, имеющие соответствующее программное обеспечение.

Ключевые слова: вводный курс химии, словари, текущее компьютерное тестирование, лабораторный практикум, учебник.

ShevtsovaR.G., TikunovaI.V., LegochkinaE.N.

CHEMISTRY EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS AT PREPARATORY TRAINING PHASE

Chemistry education of foreign students at preparatory departments requires special training and teaching materials, which implements the principle of consistency, consistency, accessibility, affordability, intrasubject and between subjects coordination, professional orientation. An integral part of the teaching provision should be introductory courses, dictionaries in languages intermediaries, textbooks and laboratory manuals, techniques for computer-based testing with the appropriate software.

Keywords: introductory chemistry course, dictionaries, computer chemistry progress test, laboratory practice, textbook.

За десятилетия существования подготовительных факультетов накоплен огромный педагогический опыт работы с иностранными студентами. Перед преподавателями русского языка стоит за-

дача в короткий срок подготовить иностранного студента к занятиям на первом курсе в русскоговорящей аудитории, а перед преподавателями предметниками – систематизировать и дополнить знания, полученные на родине.

При кажущейся простоте задачи подготовки иностранных студентов – это огромный труд преподавателей русского языка и предметников. Не нужно забывать, что иностранные студенты обучаются на русском языке, который не является для них родным языком. Иностранные студенты находятся на стадии языковой зрелости, с уже сформированными речевыми механизмами родного языка, с прочно устоявшимся произношением, поэтому материалы вводно-предметного курса, среди главных составляющих, должны иметь ударения для правильного произношения и запоминания слов, предтекстовые и послетекстовые задания для снятия языковых трудностей и понимания темы.

Исходный уровень школьных знаний определяется в результате вступительного тестирования, которое проводится на языке-посреднике до ввода предметов. В нашем случае «Материалы входящего тестирования» [1] разработаны на русском и десяти языках посредниках. Информация представлена в билингвальном варианте, т.е. сначала задание дается на русском языке, а потом его научный перевод на язык посредник, к каждому варианту прилагается периодическая система химических элементов

Д.И. Менделеева на родном языке. Анализ результатов тестирования позволяет выявить уровни мыслительной деятельности обучаемых, что является необходимым условием индивидуализации дальнейшего обучения. Строгий отбор минимума учебного материала во вводном курсе химии [2] позволяет максимально сжать информацию и облегчить ее усвоение студентами.

Функцию подачи материала (информативную, мотивирующую, прагматическую и контролирующую) всегда выполняли и выполняют лектор и учебник. Под термином учебник понимается учебный комплекс, предназначенный для обучения конкретного контингента учащихся в условиях соответствующего профиля

обучения. На факультете довузовской подготовки практикуются следующие виды обучения: догматическое, развивающее, объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное и модульное. Следует отметить, что необходимо использовать все виды обучения, ведущее место среди которых занимают догматический, объяснительно-иллюстративный и программированный. В качестве учебных материалов на начальном этапе обучения используются пособия и методические указания по вводному курсу предмета [2], лексические минимумы [3] на различных европейских и азиатских языках, материалы текущего тестирования [4] для работы в компьютерном классе. В них реализованы критерии оптимальной последовательности представления учебного материала (учет уровня владения предметной лексикой, критерии минимальной достаточности). Терминология семантизируется средствами наглядности, язык изложения доступен для восприятия и репродукции. Формулировки понятий, законов, определений осуществляются простыми языковыми конструкциями русского языка. Это позволяет усвоить определения и законы в той формулировке, которая наиболее рациональна для решения задач.

На продвинутом этапе обучения студенты работают с учебником [5], который рассчитан на иностранных слушателей, впервые изучающих русский язык и приступающих к изучению химии параллельно с изучением других дисциплин после начальной подготовки по русскому языку. Все учебно-методические материалы, в том числе и учебник, созданы в тесном сотрудничестве преподавателей предметников и преподавателей русского языка, что обеспечивает единый языковой режим на подфаке.

На заключительном этапе обучения основным видом являются лекционные, лабораторные занятия [6], занятия в компьютерном классе с контролирующими и обучающими программами. Следует отметить, что для подготовки материалов компьютерного тестирования требуется очень серьезная и продолжительная работа преподавателя.

Химия является экспериментальной наукой, поэтому целью проведения лабораторных работ, которые решают задачу сознательного усвоения и закрепления курса химии, знакомства с методами химических расчетов, самостоятельного выполнению эксперимента, не нуждающегося в сложном аппаратном оформлении. Эта цель достигается: значительным количеством качественных опытов; широким использованием справочной литературы, необходимой для характеристики веществ и проведения количественных расчетов; включением в практикум элементов количественных исследований; введением «комплексных» лабораторных работ, объединяющих в одно занятие несколько опытов связанных между собой единой теорией («Классы неорганических соединений», «Закон эквивалентов» и «Виды концентрации веществ в растворах»), что позволяет ставить максимальное число опытов при минимальном числе часов на лабораторные занятия. Завершением лабораторного практикума является небольшая исследовательская работа. В зависимости от подготовленности студентов к выполнению подобных работ, последние, как правило проводятся или по готовым описаниям или, очень редко, по методике, составленной студентом самостоятельно.

Немаловажную роль в обучении иностранных студентов имеют принципы преемственности, внутрипредметной и межпредметной координации, как в содержательной части дисциплины, так и в организации контроля знаний с использованием информационных технологий. На подготовительном факультете реализуется рейтинговая система оценки знаний по результатам текущего и трех рубежных контролей, но, однако, она готовит студентов-иностранцев к методам оценки успешности обучения на первых курсах основных факультетов, где контроль осуществляется на основе бально-рейтинговой системы в соответствии с технологической картой дисциплины.

Литература:

1. *Шевцова Р.Г., Легочкина Е.Н., Борзых Р.Р., Матюшкина Т.П.* Материалы входящего тестирования по химии на рус. и 10 ин. яз. (2-ое изд., дополн.) (метод. указания). Белгород. БГТУ им. В.Г. Шухова, 2011. – 84 с.

2. *Шевцова Р.Г.* Вводный курс химии. Белгород. БГТУ им. В.Г. Шухова, 2013. – 77с.

3. *Шевцова Р.Г., Легочкина Е.Н.* Лексический минимум по химии. Белгород. БГТУ им. В.Г. Шухова, 2014. – 41 с.

4. *Шевцова Р.Г., Володченко А.Н., Семенова Т.Г.* Материалы текущего компьютерного тестирования по химии (учебное пособие). Белгород. БГТУ им. В.Г. Шухова, 2012. – 102 с.

5. *Слюсарь А.А., Шевцова Р.Г.* Химия. Учебник для иностранных студентов строительных вузов. Белгород: Изд-во БГТУ, 2009. 339 с.

6. *Шевцова Р.Г., Павленко В.И, Слюсарь А.А.* Лабораторный практикум по химии. Учебное пособие для иностранных студентов подготовительного факультета. Белгород: Изд-во БГТУ, 2010. 141 с.

УДК 378.1

Яшина М.В.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ»

Статья рассматривает проблемы обучения студентов-иностранцев предмету «история» и, в частности, специфику ведения этого предмета в медицинских группах на этапе довузовского обучения. Анализируется структура пособия для иностранных студентов– медиков, специфика текстового оформления и тематического наполнения.

Ключевые слова: довузовский этап обучения иностранных граждан, медицинский профиль обучения, пособие по курсу истории, тематическое наполнение, специфика исторических текстов.

Yashina M.V.

SOCIAL COMPETENCE FORMATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE INITIAL STAGES OF HISTORY COURSE TRAINING

The article considers the problems of teaching foreign students the subject of “history” and, in particular, the special nature of this subject in the medical groups at the stage of pre-university education. We analyze the structure of benefits for foreign medical students, the specific design of the text and thematic content.

Keywords: pre-university stage of the academic, medical profile training manual for the course of history, the thematic content, the specificity of historical texts

В последнее время возрастает интерес иностранных студентов к России. Это обусловлено постоянно меняющейся политической ситуацией, где России принадлежит отнюдь не последняя роль. Россия всегда занимала важные позиции на мировой арене, а также имеет колоссальный опыт в подготовке специалистов разных

уровней и направленностей, именно это привлекает студентов-иностранцев в нашу страну, где они могут овладеть не только знаниями и навыками по выбранной специальности, но и выучить русский язык.

Задача обучения русскому языку как иностранному – формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащегося в необходимом объеме, развитие общих компетенций, повышения уровня образования и развитие личности.

В коммуникативной компетенции выделяются следующие составляющие: языковая, социолингвистическая, прагматическая компетенции.

Под языковой компетенцией понимается способность учащегося при порождении речи конструировать грамматически правильные формы, а также при восприятии речи понимать смысловые отрезки высказываний, организованные в соответствии с существующими нормами языка. Языковая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз невозможна никакая вербальная коммуникация.

Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащихся с Россией (её историей, культурой, литературой и т.п.), со спецификой русского речевого поведения. Эта компетенция предполагает владение социальными нормами общения с учётом возрастных, классовых, социальных отношений.

Особенность обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах РФ состоит в том, что обучение осуществляется в условиях языковой среды, т.е. в условиях русского социума.

Помимо этого, в процессе преподавания русского языка как иностранного существует еще одна важная составляющая. Как известно, в преподавании РКИ выделяются «четыре аспекта: фонетический, грамматический, лексический и стилистический, но к ним следует добавить еще один важный аспект – лингвострановедческий. Этот аспект представляет собой методическое

преломление не чисто лингвистической, а социолингвистической проблематики; он сложился в результате привнесения в методику круга вопросов, которые обсуждаются под шапкой «язык и культура» ». [1] Поэтому этот аспект включает в себя и лингвострановедение (которое реализует отбор и представление в языковом учебном процессе информации о национально-культурной специфике речевого общения русской языковой личности для обеспечения коммуникативной компетенции студентов-иностранцев), и культуроведение (которое представляет определенную совокупность сведений о культуре страны изучаемого языка, необходимых для речевого общения, а также дает возможность интеллектуального роста обучающихся), и страноведение (которое является комплексом социально-политических, экономических, исторических, географических знаний, что обеспечивает в процессе обучения образовательную задачу и коммуникативные потребности обучающихся). [2]

Для того, чтобы лучше вписаться в нашу действительность, войти в наш социум, студенту-иностранцу недостаточно изучать лишь язык и специальность, необходимо обрести и сформировать знания, которые станут составляющей социокультурной компетенции обучающихся, чтобы наиболее объективно и адекватно понимать особенности русского менталитета и русской истории, культуры, религии, характера; которые, несомненно, являются итогом многовековой исторической эволюции и вобрали в себя целый комплекс культур и менталитетов многих национальностей и народов. Так как «две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для сопоставляемых культур будут всегда различными». [3] Поэтому «полная коммуникация возможна лишь тогда, когда иностранец овладевает не только языковыми средствами выражения информации, но и системой представлений о культуре, традициях, реалиях изучаемого языка в целом, которая позво-

лит ему представить национальную «картину мира»»[4] и увидеть похожее и кардинально отличающееся в двух странах.

Единый комплекс социокультурной и коммуникативных компетенций и учет всех аспектов РКИ формирует вторичную языковую личность студентов и позволяет осуществлять межкультурное общение в различных сферах жизни, а компаративный анализ русской и своей культуры позволяет увидеть и осознать их различия и особенности, что в свою очередь приводит к накоплению знаний студентами о системе норм и ценностей в Российском обществе. Наличие знаний о национально-культурных различиях, нормах и особенностях социального поведения многонационального населения России, социальных условностях служит фундаментом для ориентирования иностранцев в ситуациях повседневной жизни.

Обучение иностранных студентов – это сложный и разносторонний процесс, который решает задачи комплексной подготовки иностранцев и формирует социокультурную компетенцию, что является лишь одной из сторон подготовки. Формирование этой компетенции зависит от уровня владения русским языком при обучении студентов в языковой среде. Справедливо, однако, заметить, что социокультурная компетенция, как знания о стране изучаемого языка, может формироваться с помощью родного языка, но опросы студентов, обучающихся на подготовительных отделениях Российской Федерации, показывают, что она, как правило, минимальна. Студенты чаще всего владеют информацией о современной России, ее политиках, событиях и реалиях, полученных из СМИ.

Огромный пласт информации об истории России, ее традициях, культуре неизвестен иностранцам, и поэтому становится очевидной необходимость ознакомления студентов-иностранцев на начальном этапе изучения русского языка как иностранного с традициями, обычаями, наиболее значимыми моментами истории России, что и обусловило необходимость введения в учебную программу для иностранных студентов курса по предмету «История России».

В рамках подготовительного отделения невозможно дать в полном объёме программу по истории России, так как количество часов, отведенное на его прохождение, лимитировано. Специфика ведения такого курса состоит в том, что необходимо тщательно отобрать темы для курса. Дополнительная трудность состоит в том, языковое оформление содержания пособия должно соответствовать уровню владения русским языком студентов-иностранцев. Как правило, это уровень А-2, т. е. базовый. [5]

При разработке программы помимо перечисленных выше фактов, необходимо учитывать и адресную направленность пособия, что также влияет на отбор определенных тем, стиль текстового оформления, выбор лексики.

На кафедре истории и социально – экономических наук факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского Университета дружбы народов (РУДН) было создано учебно-методическое пособие «ИСТОРИЯ РОССИИ (до 1917 года)» [6], которое, ориентировано на будущих студентов-медиков, хотя, конечно, может быть использовано и другими специальностями. В него включены основные программные разделы курса истории России. В пособии в доступной форме с хронологической последовательностью изложены основные события и факты истории России. Оно знакомит студентов с выдающимися личностями, сыгравшими особую роль в развитии государства российского.

Адресная направленность пособия проявляется в том, что в него включены специальные тексты по истории медицины, представлены наиболее важные с исторической точки зрения, события и персоналии. Форма предоставления материала близка к научно-популярному стилю, чтобы заинтересовать студентов, облегчить им понимание информации текстов.

В пособии освещаются следующие темы: «Киевская Русь», «Распад Киевской Руси», «Борьба за национальную независимость. Образование Централизованного Государства», «Российская Империя». Такой отбор тем обусловлен значимостью этих

событий и процессов в истории России. Часть иностранных учащихся уже владеет какой-то информацией об истории России, географии и политике, но большинство иностранных студентов не имеет ни малейшего представления о нашей истории и культуре. [7]

При создании пособия учитывались следующие принципы:

– уровень владения русским языком студентами – иностранцами (базовый и I сертификационный уровни),

– изложение материала в доступной форме,

– систематизирование материала, согласно временным рамкам,

– культурологическая направленность, сближающая людей разных культур,

– страноведческая направленность, позволяющая формирование «личности на рубеже культур»

– обучение языку специальности на примере курса по истории России,

– формирование коммуникативной и предметной компетентности.

Тексты пособия содержат следующую информацию, необходимую для получения новых знаний о России и восполнения уже имеющихся знаний студентов-иностранцев:

– география страны пребывания, границы, сопредельные государства

– основные события, имеющие важное историческое значение,

– национальные герои и известные личности, их биографии,

– факты и подробности крупных дат,

– четкая хронология развития государства.

Авторы учебно-методического пособия выбрали для текстового оформления именно научно-популярный стиль, что позволило отойти от наукообразности изложения исторических фактов, облегчить понимание информации иностранными студентами, ввести в тексты конструкции научного стиля речи, ранее встре-

чавшиеся у студентов-медиков на занятиях по русскому языку (введение в специальность).

Методика работы по данному пособию предполагает комплексную работу по формированию разных видов речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение и письмо.

Чтение тестов по истории позволяет не только развивать этот вид речевой деятельности, но обучает студентов менять стратегию чтения (чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение) в зависимости от цели урока. Естественно, что при этом происходит ознакомление с новыми словами и словосочетаниями, работа по увеличению лексического запаса по предмету. Новые слова в тексте пособия выделены курсивом, что помогает и преподавателю, и студенту работать с лексикой в классе или дома.

Для обучения репродуктивно-продуктивному говорению используются задания с вопросами и опорой на прочитанные ранее тексты. После каждого параграфа в пособии есть набор вопросов, которые требуют от студента построения монологического высказывания с использованием старого или нового материала.

Мы считаем необходимым включать в систему работы и творческие задания, которые стимулируют интерес студентов к изучаемой теме. К творческим заданиям относятся самостоятельные письменные работы с опорой на проработанную ранее часть текста (формируются и проверяются навыки продуктивного письма). По темам пособия студенты самостоятельно создают презентации и готовят свои тексты для докладов в классе с использованием дополнительной литературы и ресурсов интернета, что способствует формированию навыков публичных выступлений. Это позволяет подготовить студентов подготовительных отделений к будущей профессиональной деятельности. Такие выступления ликвидируют «зажим» у студентов – иностранцев и приучают выступать перед аудиторией. Преподаватель не только развивает навыки и умения, предусмотренные программой обучения, но и, в первую очередь, учит студентов творчески пользоваться ими. Данное пособие формирует формулу получения студентом новых знаний, и,

таким образом, к концу изучения курса по истории студенты уже готовы принимать участие во внутрифакультетских олимпиадах по истории.

Контроль и формирование навыков самоконтроля осуществляется через проверку знаний в написании диктантов на слова, исторические даты и события. К темам пособия преподавателем подбираются соответствующие дополнительные тесты. Также разработаны самостоятельные и контрольные работы с различными уровнями сложности.

Особое место в преподавании курса «История» занимает наглядность. Здесь важна последовательность подачи материала и сопровождения его дополнительными наглядными материалами (карты, репродукции картин русских художников, таблицы, постепенно вводятся обучающие фильмы по истории для российских школьников, обучающие игры (составление кроссвордов с исторической тематикой)[8]). Это позволяет снять трудности введения, объяснения исторической информации визуализировать материал и закрепить полученные знания.

Таким образом, комплексный подход формирования языковой, предметной и речевой компетенций позволяет решать задачи подготовки студентов-иностранцев к обучению на основных факультетах, так как он поддерживает не только необходимые навыки и умения в различных видах речевой деятельности, но и обеспечивает «встречу» уже изученных ранее структур учебно-научного текста в новом языковом материале. Здесь важная роль принадлежит, так называемой, «межкультурной компетенции», которая формируется у обучающихся посредством познания лингвострановедческого аспекта, ознакомления со страноведением и культурой страны изучаемого языка; так же изучения истории и исторических процессов, происходящих на различных этапах развития России. Сравнительный анализ имеющихся и полученных знаний сопоставляет и оценивает различные культуры и аспекты, что, в свою очередь, играет огромную роль в организации и оптимизации учебного процесса, потому как при таких условиях учебный процесс превращается в своеобразный диалог культур.

Комплексный подход в обучении русскому языку посредством ознакомления студентов-иностранцев с курсом по истории России полностью отвечает тем требованиям, которые выдвигает постоянно изменяющееся общество. В последнее время происходит переориентация задач вузовского обучения. Это вызвано теми социально-экономическими и политическими изменениями, которые происходят в жизни российского государства и общества в целом. Современное общество в гораздо большей степени нуждается в активной и инициативной личности, умеющей творчески мыслить, способной принимать нестандартные решения, быстро и адекватно реагировать на ситуацию, при этом дипломатично обходя конфликтные темы и ситуации стороной. Современная молодежь должна обладать определенным набором знаний, навыков и умений, чтобы занять достойное место в жизни. Главной задачей преподавателя является формирование у студентов-иностранцев, изучающих русский язык как иностранный, самостоятельности, предприимчивости и находчивости, социальных свойств личности, наиболее полно востребованных в современных условиях.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедение в преподавании русского языка // Русский язык в современном мире / Под ред. Ф.П.Филина, Москва, 1974, с. 281.

2. *Прохоров Ю.*Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному, Москва, 1995, стр. 64 – 68.

3. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного, Москва, 2010, стр.287 – 289.

4. *Аль –Афанди Е.К., Сипунова И.В.* Место социокультурной компетенции в процессе обучения иностранных студентов, Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг, Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете, Воронеж, 2012, стр. 246 – 247.

5. *Иванова А.С., Соболева Н.И.* Особенности организации учебно-научных текстов по специальности (I сертификационный уровень обучения РКИ), Обучение иностранных граждан на довузовском этапе: современное состояние, проблематика. Материалы межвузовской научно-практической конференции, Москва, РУДН, 2014, стр. 84 – 88.

6. *Яшина М.В.* Учебно-методическое пособие «ИСТОРИЯ РОССИИ (до 1917 года)», Москва, РУДН, 2011, – 82с.

7. *Яшина М.В.* Преподавание истории России на русском языке с использованием учебно – методического пособия «ИСТОРИЯ РОССИИ (до 1917 года)» для студентов – иностранцев медицинских специальностей. // Русский язык: Проблемы функционирования и методики преподавания на современном этапе. Материалы IV международной научно-практической конференции, Пенза, Издательство ПГУ, 2013, стр. 264-266.

8. *Казакова Е.С.* Использование игры в формировании коммуникативной компетенции студентов языковых педвузов, 1 курс, немецкий язык: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2000 236 с. РГБ ОД, 61:01-13/921-6; http://lib.ua-ru.net/diss/cont/109257.html

III. ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

УДК 811.161.1

Бусурина Е.В., Куралёва И.Р.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена описанию путеводителя по вузу для иностранных студентов «Мы изучаем русский язык в Институте международных образовательных программ». В статье рассмотрены проблемы адаптации, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся, приезжающие в Россию для обучения в российских вузах. Раскрывается значение путеводителя как инструмента, позволяющего ускорить адаптацию студентов на начальном этапе их пребывания в университете. Подробно описывается структура пособия, его цели и задачи: помощь студенту в успешной адаптации в социокультурной и образовательной сферах, а также в изучении русского языка.

Ключевые слова: социально-культурная адаптация, образовательная среда, русский язык как иностранный, путеводитель.

Busurina E., Kuraleva I.

SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS IN NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article describes a guide book for international students “We study Russian in the Institute of International Educational Programs”. The article deals with adaptation issues which international students

face when coming to Russia to study at higher education institutions. It reveals the value of the guide book as an instrument to accelerate the students' adaptation progress during the initial period upon their entering a Russian university. The paper describes in detail the Guide Book's structure, its aims and goals; the latter comprise facilitation of the effective adaptation of students to new sociocultural and educational environments as well as assistance in their studies of Russian.

Keywords: social and cultural adaptation, educational environment, Russian as a Foreign Language, guide book.

Проблема адаптации – междисциплинарная проблема, которая занимает большое место в работах психологов и педагогов. В социальных науках и психологии под адаптацией понимают постоянный процесс приспособления личности или социальной группы к социальной среде, «в процессе которой устанавливаются соотношения, которые обеспечивают развитие как личности и социальной группы, так и среды» [7: 9]. Адаптация понимается, во-первых, как процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды, во-вторых, как результат этого процесса. В посвященной ей литературе приводятся различные виды адаптации, которые затрагивают различные сферы человеческого существования: физиологическая, психологическая, социальная, культурная и др.

Все студенты, начинающие учиться в вузе, испытывают трудности адаптации к новой образовательной среде. Однако трудности адаптации иностранных студентов отличаются по содержанию от трудностей российских студентов. Л.Тьерри указывает, что специфика социокультурной адаптации иностранных студентов обусловлена особенностями данной группы как субъекта адаптации. Люди, получающие образование в другой стране, образуют социальную группу, которая обладает рядом общих черт. Объективными признаками данной группы являются:

– характер деятельности (учеба);

– гражданство (не являются российскими гражданами);

– возраст (большинство – это молодежь в возрасте до 30 лет).

Людей, составляющих эту группу, объединяет важный процесс – вторичная социализация. Люди приехали в другую страну и вынуждены на время «забыть» нормы поведения, действующие в своей культуре, включиться в другую национальную культуру. Иностранные студенты приезжают в Россию на определенный срок – срок обучения в вузе. У них нет необходимости адаптироваться ко всем параметрам культуры, но для них важно обучаться навыкам межкультурной коммуникации, достаточным для эффективного общения [9: 17].

Трудности адаптации иностранных студентов зависят и от национальных особенностей, они изменяются в процессе обучения. Исследователи выделяют основные этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и образовательной среде:

– начальный этап – первые десять месяцев пребывания в России на предвузовском этапе обучения;

– второй этап – адаптация к вузовской системе обучения и существующим формам контроля – 1-2 курсы;

– третий этап – адаптация к социально-профессиональной сфере, к своей будущей профессии – 3-4 курсы;

– четвёртый этап – осознание себя выпускником и обладателем квалификации специалиста – 5-6 курсы (магистратура);

– пятый этап – адаптация к сфере трудовой деятельности на своей родине [5: 23].

Процесс адаптации иностранных учащихся к новой социокультурной среде осуществляется на разных уровнях и включает разные виды адаптации: психологическую, социокультурную, климатическую, физиологическую, социально-психологическую, межкультурную, языковую адаптацию, – и сопряжён с большими психическими, эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками. Все виды адаптации протекают одновременно и являются барьерами в учебной и коммуникативной деятельности иностранного студента [8: 3].

Все адаптационные проблемы иностранных студентов исследователи [6] делят на следующие группы: социокультурная адаптация, социально-психологическая адаптация, педагогическая адаптация.

Под термином *социокультурная адаптация* понимается активный процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, усвоение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности.

Социально-психологическая адаптация понимается как вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к коллективу, выработка собственного стиля поведения.

Педагогический аспект адаптации подразумевает приспособление иностранных студентов к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, формирование у студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы.

Готовность к учебной деятельности в условиях новой социально-культурной среды предполагает адаптацию к новым формам организации учебного процесса, принятого в России, т.е. *дидактическую, или академическую, адаптацию*. А.А.Казанцева подчеркивает, что академическую адаптацию следует рассматривать в контексте педагогической адаптации, как особенности приспособления студентов к незнакомой новой системе обучения[6]. Таким образом, как справедливо заметила И.И. Баранова, академическая адаптация иностранных студентов включает национально-культурный компонент, который заключается в освоении иностранными учащимися присущих российской высшей школе видов и организационных форм учебной деятельности[1:223].

Создание условий для успешной адаптации иностранных студентов к системе российского высшего образования и жизни в России является актуальной задачей факультетов предвузовской подготовки. Именно здесь проявляются первые и самые острые проблемы адаптации, которые объясняются следующими причинами:

– иностранные студенты приезжают в Россию без знания русского языка;

– большинство из них имеют самые общие представления о России, не знакомы с её историей и культурой, с общепринятыми нормами поведения;

– иностранные студенты приезжают из разных стран мира, где существуют различные системы образования, отличные от российской системы образования как по объёму полученных на родине знаний, так и по методам и методике обучения студентов;

– иностранные студенты являются носителями различных культур, придерживаются разных политических взглядов, принадлежат к разным системам вероисповедания. Для большинства из них впервые возникает проблема интернационализации, необходимости общения с представителями других социальных, этнических норм и культур [4: 67-68].

Все вышеперечисленные причины определяют трудности в учебно-воспитательном процессе в системе предвузовской подготовки и особенности работы данных факультетов.

Как отмечает М.А. Иванова, одним из направлений деятельности факультетов предвузовской подготовки иностранных студентов является выработка механизмов сокращения сроков успешной адаптации иностранных студентов к новым социальным условиям [4: 10].

Иностранные студенты, приезжающие в Российскую Федерацию с целью обучения в российских вузах, попадают в новую для них социально-культурную и образовательную среду. В непривычной социальной среде им необходимо научиться делать покупки, ездить в общественном транспорте, пользоваться медицинскими услугами, услугами банка и т.п., причем студенты учатся осуществлять все эти действия, как правило, в условиях полного языкового барьера. В образовательной сфере процесс адаптации идет с большей помощью извне: преподаватели русского языка, преподаватели по другим предметам, а также кураторы учебных групп и тьюторы оказывают поддержку иностранным студентам и помогают им адаптироваться к условиям обучения в российском вузе.

Рассматривая различные проблемы адаптации, представляется важным обратить внимание на область пересечения социальной и образовательной среды для иностранных студентов, а именно на взаимодействие студентов с работниками различных служб вуза (например, учебный отдел, визовый отдел, отдел оформления контрактов и др.), с администрацией общежития, с медицинским персоналом, с работниками библиотеки и т.д. Студентам полезна самая разная информация, касающаяся функционирования вузовских служб и подразделений: часы работы, местонахождение, решаемые вопросы, возможность получения той или иной услуги, необходимые документы при обращении в конкретную службу и т.п. Поскольку проблема языкового барьера стоит особенно остро в первое время пребывания в чужой стране, иностранным студентам комфортно получать данную информацию на родном языке.

Вышеуказанные факторы послужили предпосылкой создания путеводителя по вузу, в котором учатся студенты. Путеводитель является одновременно учебным пособием по изучению русского языка как иностранного и назван «Мы изучаем русский язык в Институте международных образовательных программ» [2], где Институт международных образовательных программ (ИМОП) – структурное подразделение Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого (СПбПУ). На данный момент путеводитель издан на трех языках: русском, английском и китайском; планируются издания на испанском и вьетнамском языках. Выбор иностранных языков для изданий обусловлен, с одной стороны, контингентом учащихся ИМОП (большинство студентов приезжает из КНР, стран Латинской Америки, Ближнего Востока, Вьетнама) и, с другой стороны, популярностью английского языка как языка-посредника. Издание на русском языке предназначено для работников служб ИМОП с целью их ознакомления с информацией, предоставляемой иностранным студентам.

Основная целевая аудитория путеводителя по ИМОП – иностранные студенты программ предвузовской подготовки института, и особенно те из них, которые недавно (менее месяца назад)

приехали в Россию. Таким студентам необходимо оперативно получить информацию о том, в какие службы института им нужно или можно обратиться, каков порядок проживания в общежитии, что интересного и полезного можно найти в стенах университета и за его пределами. Также студентам целесообразно подробнее познакомиться с университетом в целом, поскольку ИМОП является структурным подразделением одного из старейших и крупнейших вузов Российской Федерации. Знакомство с историей и современными возможностями СПбПУ не только повышает статус вуза в сознании иностранных студентов, но и привлекает их как будущих абитуриентов.

В соответствии с вышеперечисленными задачами, материал пособия организован в три раздела:

1. Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого
2. Институт международных образовательных программ
3. Ваши первые дни в Петербурге.

В первом разделе книги студенты получают информацию на родном языке (или языке-посреднике) о вузе, в котором они учатся. Данная информация дается в сжатом виде (6 страниц вместе с иллюстрациями) и включает общие сведения об университете, его историю, вклад в науку и современное состояние вуза.

Также в первый раздел входит важная утилитарно-информативная часть путеводителя – план университетского кампуса с описанием расположенных в нем объектов. Причем среди информации об объектах кампуса иностранные студенты могут найти как исторические сведения, так и важную практическую и социокультурную информацию. Например, найдя на плане университетскую церковь, студенты узнают ее полное название (церковь Покрова Божьей Матери), год постройки, особенности архитектуры, а также сведения о том, когда можно посетить церковь и каковы правила посещения (например, женщины должны находиться в церкви с покрытой головой, а мужчины – с непокрытой) [2: 19], [3: 20].

План кампуса позволяет иностранным студентам не только ознакомиться с расположением университетских зданий, но и учит их пользоваться университетскими ресурсами: посещать мероприятия концертного зала на льготной основе, записаться в Фундаментальную библиотеку, в бассейн спортивного комплекса, посетить Историко-технический музей университета. Например, об Историко-техническом музее путеводитель дает следующую информацию: «История музея начинается с первых дней существования института. Сейчас среди экспонатов музея находятся материалы по истории университета, его факультетов, кафедр, многочисленные приборы и аппараты, имеющие отношение к изобретательской и конструкторской деятельности ученых-политехников. Музей открыт для посетителей с 11.00 до 17.00 по будним дням (в субботу и в воскресенье музей закрыт). Вход бесплатный. Для входа в музей необходимо набрать код домофона 25 на входной двери в здание. Музей можно посетить с экскурсией, но для этого надо заранее записываться группой на определенное время. Поэтому если вы хотите попасть в музей на экскурсию, лучше договориться об этом с вашим преподавателем» [2: 15], [3: 15]. Практически все объекты университетского кампуса, указанные в плане, иллюстрируются фотографиями.

Информация первого раздела путеводителя носит культурно-исторический характер, с элементами практической ориентированности. Она служит целям социально-культурной адаптации иностранных студентов, рассказывая о вузе в целом и об объектах кампуса в отдельности. Студенты могут использовать данную информацию для самостоятельного знакомства с вузом, а также во время экскурсии по университету, которая входит в обязательный экскурсионный план программ предвузовской подготовки и проводится в первые недели обучения. Экскурсия по университету проходит, как правило, на английском языке; следовательно, она может быть информативной только при условии достаточного

владения английским языком, что не всегда наблюдается у иностранных студентов, особенно приехавших из Вьетнама и КНР. Однако если студенты ознакомятся с информацией первого раздела путеводителя, они без труда узнают во время экскурсии объекты кампуса по фотографиям, размещенным в путеводителе, и смогут вспомнить или посмотреть сведения о них в книге на родном языке.

Второй раздел путеводителя посвящен ИМОП. Иностранные студенты знакомятся с институтом в первый день занятий под руководством преподавателя русского языка. Экскурсия по ИМОП проходит на английском языке и направлена на то, чтобы сориентировать студентов в местонахождении и функциях различных служб и подразделений института. Экскурсия по ИМОП и второй раздел путеводителя решают одну и ту же задачу – скорейшую адаптацию иностранных студентов к жизни и учебе в ИМОП. Но при этом путеводитель удобнее для студентов – к нему можно обратиться в любой момент, и при этом получить информацию на родном языке. К тому же, путеводитель дает более полную информацию о функционировании служб института и об их взаимодействии со студентами. Но важнейшим преимуществом путеводителя является наличие разговорников, подготовленных для каждого подраздела и организованных по принципу ситуаций общения. Приводим в качестве примера подраздел «Касса» в англоязычной версии путеводителя [3: 38]:

THE CASHIER'S OFFICE

The Cashier's Office is on the second floor in the academic building, room 226. There you can pay for tuition and residence hall accommodation.

• **Please, don't forget!** You should bring <u>two copies</u> of your bill to the cashier's office.

• Office hours: 9:30 a.m.-5 p.m. **Attention!** Payments in cash are accepted only until 4 p.m.

• **Situation "I'd like to pay"**

Student	Cashier
I'd like to pay... Я хочу оплатить... **for the residence hall** **accommodation** общежитие **tuition fee** обучение	
Yes, I have Да, есть	**Have you got a bill?** У Вас есть направление на оплату?
In cash Наличными	**Will you pay in cash or with a credit card?** Как Вы будете платить, наличными или картой?
With a credit card Картой	

Путеводитель по ИМОП для иностранных студентов выполняет обучающие задачи, помогая студентам в изучении русского языка. Информация и разговорник, предлагаемые в пособии, могут успешно использоваться в учебном процессе и в самостоятельной работе иностранных студентов, а также помогать специалистам различных служб ИМОП в общении с иностранными студентами. Разговорники сопровождают второй и третий разделы путеводителя. Причем, если разговорник третьего раздела («Ваши первые дни в Петербурге») является стандартным по структуре, т.е. русский вариант-транскрипция-перевод, то разговорник во втором разделе книги отличается от привычного: фразы даются на родном языке студентов с переводом на русский язык и распределены на две колонки по участникам ситуации общения (например, «студент» – «сотрудник»), что сделано для удобства использования разговорника. Студент, даже совсем не владеющий русским языком, имеет возможность найти необходимую фразу на родном языке в «своей» колонке и показать ее перевод непосредственно в книге сотруднику ИМОП или другому участнику коммуникации, который, в свою очередь, может найти варианты

для своей ответной реакции среди фраз, находящихся в соответствующей колонке, выбрать нужный вариант и показать его перевод студенту.

Все части разговорника во втором разделе распределены по ситуациям общения, наиболее стандартным для конкретной службы/подразделения ИМОП. Ситуации и их лексическое наполнение выявлялись путем опроса работников соответствующих служб. Например, в подразделе «Общежитие» определился следующий ряд типичных ситуаций, с которыми сталкиваются иностранные студенты: «Я хочу заплатить за общежитие», «Мне нужен электронный пропуск», «Я хочу пройти в гости», «Я хочу поменять комнату», «Не работает/Сломался/Разбился», «Мне нужен/У меня нет», «У меня пропал». Ситуативный принцип организации материалов разговорника помогает студентам ориентироваться в книге, быстро находить нужную информацию уже в рамках определенного подраздела; все ситуации общения второго и третьего разделов путеводителя вынесены в оглавление с целью еще более упростить использование путеводителя.

Третий раздел книги рассказывает об объектах социальной инфраструктуры, находящихся в непосредственной близости к ИМОП, т.е. к месту учебы и проживания иностранных студентов. В данном разделе также дается краткая общая социокультурная информация о наиболее насущных для иностранных студентов сферах городской жизни: «Продуктовые магазины», «Покупки», «Транспорт», «Телефон», «Банк», «Денежные переводы и платежи», «Аптека», «Почта», «Салон красоты», «Спортивные клубы». Информация о каждой сфере сопровождается разговорником, тематическим словарем и фотографиями, помогающими студентам ориентироваться в визуальном ряде новой социальной среды. Например, читая о банках, находящихся в непосредственной близости от ИМОП, студенты увидят в книге логотипы этих банков; в путеводителе показаны логотипы всех ведущих телефонных операторов мобильной связи в рубрике «Телефон», а информация о покупках дополняется фотографиями торговых центров, непосредственно о которых идет речь в книге.

Помощью в визуальной ориентации студентов среди объектов социальной сферы также является информация о надписях, которые они могут там увидеть. Надписи организованы отдельным блоком, выделенным специальным символом; каждая надпись приведена на русском языке и снабжена переводом на родной язык студентов. Так, после описания продуктового супермаркета «О'КЕЙ», путеводитель дает следующие надписи, реально присутствующие в этом магазине [3: 66]:

Signs

цена по карте

price for holders of loyalty cards

отличное предложение

excellent offer

специальное предложение

special offer

ежедневно

daily

акция

promotion

скидка на все виды фарша собственного приготовления

discount on all types of minced meat of in-house production

Важной частью третьего раздела книги является информация об элементарных правилах безопасности жизни в большом городе. Эти сведения полезны всем иностранным студентам, и в особенности тем из них, кто приехал из маленьких городов или деревень.

Третий раздел путеводителя назван «Ваши первые дни в Петербурге» и сфокусирован на жизни именно в Санкт-Петербурге, т.к. представляется важным начинать работу над социально-культурной адаптацией иностранных студентов не с информации о России в целом, а конкретно о Санкт-Петербурге, таким образом, сузив и конкретизировав объем информации, которая на данном этапе является более жизненно важной для приехавших впервые в наш город иностранцев.

Успешная социально-культурная адаптация иностранных студентов – залог их психологического комфорта в стране пребывания и важный фактор, влияющий на успешность обучения в российском вузе. Путеводитель по ИМОП обеспечивает иностранных студентов социально-культурной информацией как о городе, в который они приехали, так и о вузе, в котором они учатся. Таким образом, книга подсказывает иностранцам «путь» к успешной адаптации в социокультурной и образовательной сферах.

Литература

1. Баранова И.И. Контроль уровня коммуникативной компетенции иностранных студентов технического вуза //Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: VI Международная научная конференция 22-25 мая 2014, Лёвен, Бельгия / Науч. редакторы Татьяна Солдатенкова, Людмила Шепелевич – Издание на электронном носителе, 2014, с.221-231.

2. Бусурина Е.В., Куралева И.Р. Мы изучаем русский язык в Институте международных образовательных программ. Путеводитель для иностранных студентов. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2014. – 74 с.

3. Бусурина Е.В., Куралева И.Р. Мы изучаем русский язык в Институте международных образовательных программ. Путеводитель для иностранных студентов. Перевод на английский язык: We study Russian in the Institute of International Educational Programs. Survival Guide for foreign students. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2014. – 85 с.

4. Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. СПб., Нестор, 2000. – 149 с.

5. Иванова М.А., Зинковский А.В., Капитонова Т.И. Из опыта изучения проблем адаптации иностранных студентов предвузовского этапа обучения //Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции. СПб.: Изд-во Полторак, 2010, с.21-30.

6. Казанцева А.А. Организационно-педагогическое сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в российском вузе. htt://www.emissia.org/offline/2012/1922.htm

7. Карако П.С. Адаптация //Новейший философский словарь /Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

8. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку. АДД, М., 2010. – 40 с.

9. Лондаджим Тьерри Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. АКД, Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

УДК 378

Гладких И.А.

РОЛЬ КУРСА «РУССКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ» В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются проблемы межкультурной коммуникации, а также роль курса «Русская цивилизация» в социокультурной адаптации иностранных студентов, приезжающих в Россию по программам академической мобильности. В статье также приводятся цитаты из работ студентов из Германии, их высказывания о российской истории и России в целом.

Ключевые слова: Иностранные студенты, программы академической мобильности, социокультурная адаптация, курс «Русская цивилизация», межкультурная коммуникация.

Gladkikh Irina Artemyevna

ROLE OF THE COURSE “RUSSIAN CIVILIZATION” IN SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

The article is devoted to the problems of intercultural communication as well as the role of the course “Russian Civilization” in sociocultural adaptation of foreign students coming to Russia on the programs of academic mobility. Quotes from the works of German students and their opinions about Russian history and Russia on the whole are also given in the article.

Key words: Foreign students, programs of academic mobility, sociocultural adaptation, “Russian Civilization” course, intercultural communication.

Иностранные студенты, приезжающие в Россию, оказываются в непростой ситуации. Они вынуждены не только осваивать новый вид деятельности – учебу в высшем учебном заведении другой страны, готовиться к будущей профессии, но и адаптироваться к совершенно незнакомому социокультурному простран-

ству. В период адаптации иностранные студенты сталкиваются с большим количеством проблем: новые климатические, бытовые, академические условия и др. Одной из таких проблем является сложность адаптации к новой социокультурной среде. Иностранные студенты знакомятся с новой для них культурой, воспринимая ее через призму своей культуры. Культурный барьер, возникающий при этом, часто оказывается труднопреодолимым. Культурные ошибки иностранца часто воспринимаются острее, чем языковые, и производят отрицательное впечатление на окружающих. [3] Дело в том, что поведение каждого человека определяется нормами и ценностями его родной культуры. В процессе межкультурной коммуникации происходит столкновение различных взглядов на мир. разных культур всегда приходится преодолевать языковые и социокультурные различия. Каждый из партнеров первоначально не осознает различия во взглядах на мир, каждый считает свои представления нормальными, а представления другого ненормальными. Сначала возникает открытое непонимание, при котором мнение и понимание не совпадают. Как правило, обе стороны не ставят под сомнение свои взгляды, а занимают этноцентристскую позицию и приписывают другой стороне глупость, невежественность или злой умысел. «Этноцентризм – это психологическая установка воспринимать и оценивать другие культуры и поведение их представителей с точки зрения своей культуры. При этом собственная культура рассматривается как единственно правильная, превосходящая все другие культуры». [6, с.25] Поэтому в процессе обучения иностранных студентов в вузах Российской Федерации необходимо объяснить и предотвратить неадекватные ассоциации, обусловленные культурно-историческими, социально-психологическими особенностями и своеобразием национальной культуры. По А. П. Садохину, для эффективного поддержания межкультурных контактов и форм общения партнеры должны знать не только соответствующий язык, но и историю, нормы, правила и традиции другой культуры, иметь представление об особенностях менталитета и национального характера.[5]

Иностранный учащийся, осознавая свои национальные ценности, постепенно учится понимать и уважать ценности другой культуры, другого образа жизни, преодолевает стереотипы и предвзятое отношение к другой культуре, что помогает ему достичь взаимопонимания при общении. О столкновении и взаимообогащении культур М.М. Бахтин писал: «чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины. Без своих вопросов нельзя творчески понять ничего другого и чужого... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [1, с. 353 – 354].

В связи с вышеизложденным большое значение приобретают учебные дисциплины, помогающие иностранным студентам преодолеть не только языковой, но и социокультурный барьер. Одной из таких дисциплин является курс «Русская цивилизация», который читается в Институте международных образовательный программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Курс «Русская цивилизация» рассчитан на 20 академических часов и предназначен для иностранных студентов, приехавших в Россию по программам академической мобильности. Все чаще на программы академической мобильности приезжают иностранные студенты, не владеющие русским языком или владеющие им на элементарном уровне. Данный факт не может не радовать, так как он свидетельствует о росте интереса иностранных граждан к нашей стране, а также отсутствии страха перед незнакомой культурой и новым языком, несмотря на широко распространенные

в странах Западной Европы отрицательные стереотипы в отношении России. Поэтому курс «Русская цивилизация» читается на английском языке, что позволяет студентам, имеющим разный уровень владения русским языком, познакомиться с историей и культурой России.

Курс «Русская цивилизация» включает в себя историко-культурную информацию от древних времен до наших дней. Студенты знакомятся с основными историческими событиями, а также историческими личностями и их ролью в истории России. Кроме того, курс знакомит иностранных студентов с изобразительным искусством, архитектурой, литературой и музыкальным искусством России в разные исторические эпохи. После каждой лекции студенты получают ссылки на дополнительный материал, который можно прочитать, посмотреть и послушать в Интернете. Таким образом, студенты, желающие узнать более подробно о российской истории, современности и культуре, имеют возможность познакомиться с дополнительным материалом самостоятельно. Данный курс помогает иностранным студентам легче адаптироваться к новой для них социокультурной среде, понять особенности русского менталитета и русского характера. В конце курса иностранным студентам предлагается выполнить небольшой тест и написать мини-эссе.

Беседа, проведенная со студентами в самом начале курса, показала. Что студенты не имеют представления об истории России или поверхностно знакомы лишь с некоторыми историческими событиями. Представление о культуре России ограничено лишь знанием имен А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского. А. П. Чехова, Д.И. Менделеева. В лучшем случае к этому списку добавляются имена П. И. Чайковского, С.В. Рахманинова, К.С. Малевича и В.В. Кандинского. Причем даже студенты, назвавшие эти фамилии, часто ничего не могут рассказать об этих людях и их творчестве.

Все студенты, прослушавшие данный курс, отмечают, что курс помог им лучше узнать российскую историю и культуру, а также понять современную ситуацию и русских людей.

Студентов просили ответить, какой период российской истории им был наиболее интересен. Студенты из Германии отметили, что наиболее интересными для них были 18 век, 20 век и современность:

«18 век, когда в основном женщины управляли страной, думаю, это отличало Россию от всех других стран того времени».

«Время Екатерины II. Это была эпоха просвещения, особенно в культуре и внутренней политике. Она продолжила процесс становления большей открытости к Европе. Очень редко в истории женщина управляет страной так успешно».

«XX век. Россия пережила много трудных времен и все вынесла: II мировую войну, блокаду Ленинграда, коммунизм и «мрачные» годы коррупции, переход к капитализму. По-моему, этот век невыносим для российской истории, но Россия смогла пройти через это все и всегда побеждать».

«Период СССР с 1922 по 1991 г. Изменилась вся политическая система и повседневная жизнь в России. Это было первое социалистическое государство в мире. С появлением СССР вся мировая политическая ситуация изменилась. «Восточный» и «западный» взгляд на жизнь стал очень важным, и холодная война после II Мировой войны началась».

«Советский период. Я интересуюсь политикой, и Россия для меня – потрясающая страна. Как на немца, советский стиль оказал некоторое влияние на мою жизнь, т.к. восточная часть Германии была частью его и до сих пор пытается догнать западную в экономике. Это очень интересное время в искусстве, когда некоторые вещи были запрещены и доступны только «подпольным» способом».

«Время, когда распался СССР и в стране появилось много проблем, вызванных беззаконием, жестокостью и неизвестной системой приватизации, что привело к появлению таких сверхбогатых людей, как Абрамович, и огромной нищете россиян. Хорошо, что Ельцин передал президентство Путину на следующие 14 лет».

«Время Путина. Интересно наблюдать, как растет и развивается экономика России за последние 15 – 20 лет при правитель-

стве Путина. Интересно, как он продолжит свою линию, учитывая конфликты и санкции против России».

При написании эссе студентам предлагалось вспомнить и описать свое первое впечатление о России, а также ответить на вопрос, изменилось ли это впечатление и почему. Для многих студентов приезд в Россию оказался своего рода культурным шоком. Они отмечают разницу между Россией и Германией, которая бросилась им в глаза в первое время:

«Я ожидал, что у меня будет культурный шок, хотя Россия не так далека от Германии. Но когда ты видишь все своими глазами, впечатление более сильное, чем когда ты смотришь видео или новости. Люди ведут себя по-другому. Пожилые люди не интересуются языками и европейским стилем жизни. Люди в большинстве случаев дружелюбные и добрые. Система образования тоже другая».

«Когда я приехал, я увидел значительно меньше различий между Петербургом и большими городами в Западной Европе, чем ожидал. Мне очень понравилась вкусная еда здесь, общественный транспорт и часы работы супермаркетов (24.00 – 7.00). Только плохая погода иногда портила настроение».

«До приезда в Россию впечатление было не очень приятным. Благодаря картине, которую рисуют немецкие СМИ, мне сначала было некомфортно. Это был новый культурный опыт, на который влияли стереотипы о России и русских, которые были в моем сознании. Но это продолжалось недолго».

«Я думал, что города в России грязные и ничего нельзя купить. Но, когда я приехал, я увидел очень чистые города Петербург и Москву. И в магазинах все можно купить. Раньше я думал, что русские люди очень недружелюбные».

«Живя в Германии, я подвергаюсь некоторому влиянию немецких СМИ в отношении России. Тем не менее, мое первое впечатление было, что люди здесь более дружелюбные и хотят помогать друг другу больше, чем в Европе. Страна более современная, чем я думала, а Петербург не сильно отличается от европейских столиц».

«До приезда в Россию я знала, что это огромная страна с богатой культурой и гордым, но немного грубым народом. Повседневная жизнь здесь отличается от нашей в Германии: люди больше гордятся своей страной. В «западных» газетах широко распространен образ плохих русских, которых нужно обвинить во всем».

Как мы видим из высказываний студентов, до приезда в Россию у многих из них образ нашей страны был скорее отрицательным, сформированным под влиянием стереотипов и информации, предлагаемой западноевропейскими СМИ. Однако после пребывания в России впечатление изменилось в лучшую сторону:

«Я легко приспособился к жизни здесь. Я думаю, русские не очень обращают внимание на риск. Это я понял не только по тому, как русские водят машину, но и по системе в целом. Русские – очень открытый по отношению к иностранцам и гостеприимный народ. Некоторые относятся к гостям как к членам своей семьи. Языковой барьер не изменил моего впечатления. Я бы не возражал против посещения России еще когда-нибудь».

«Как только я сам открыл для себя страну, разные города и людей, у меня сформировался новый взгляд на страну. Когда вы общаетесь с людьми, они очень дружелюбны и помогают вам. Хотя сейчас есть трудности в политике и экономике между Европой и Россией, это не влияет на открытость и дружелюбие, которые я здесь встретил. Россия – великая страна, не только по размеру. И, я надеюсь, все конфликты скоро решатся».

«Я думаю, что Россия очень гибкая и продолжит меняться. Русские люди и страна в целом могут легко адаптироваться к новым ситуациям благодаря своему историческому прошлому. Мне нравится в России. что даже при большом количестве правил, могут быть некоторые исключения. Изучение истории и ситуации 90-х годов позволило мне лучше понять русский менталитет. В это время было много криминала, люди до сих пор помнят жестокость и поэтому, возможно, реагируют более агрессивно в некоторых ситуациях. Ситуация с иностранцами из Азии тоже очень сложная и создает напряженность между людьми. Русские люди

сейчас кажутся мне менее грубыми после более близкого знакомства с ними. На самом деле они очень заботливые и, если ты им нравишься, они готовы помочь тебе, чем только могут».

«Гостеприимство русских поразительно! Города чистые и магазины, как в Европе! Я думаю, Россия – высокоразвитая и гордая страна с уникальной историей, сокровищами природы и культуры. Мое мнение, что русские недружелюбны, изменилось. У меня появились русские друзья, и меня приглашали к себе домой и на дачу!»

«Теперь я чувствую, что люди в этой стране очень приятные. Обычно все очень милы, когда я говорю, что я иностранец, и всегда стараются мне помочь, когда я чего-то не понимаю».

«Раньше я слышала, что русские недружелюбны и нетерпеливы, но я не нашла подтверждения этому. Я думаю, что русские, особенно в Петербурге, больше интересуются своей историей и традициями, чем европейцы, что меня действительно удивило. В целом впечатление о России очень положительное».

«Мне нравится Россия и, я уверен, что приеду сюда еще в будущем. Я уже планирую приехать в Петербург еще раз на белые ночи, чтобы встретиться с русскими друзьями, с которыми я здесь познакомился».

«Мое впечатление изменилось за время моего пребывания здесь. Когда изучаешь язык и историю, легче понимать культуру и людей России. По-моему, им есть чем гордиться, так как они построили прекрасные города, сохранили или восстановили многие объекты культуры после II Мировой войны. С точки зрения современной политики: нельзя обвинять в ситуации на Украине только Россию, есть много других факторов, которые привели к конфликту. Хорошо, что я понимаю теперь, что даже западные СМИ нужно воспринимать критически».

«Российская история объясняет многие противоречия. И я поняла, что Россия действительно играет особую роль в мировой политике, даже сражаясь со своими серьезными национальными проблемами».

«Не знал, что у России такая большая история! Теперь я лучше понимаю жизнь и систему в России. В России и сейчас много проблем. Но, тем не менее, это очень дружелюбная страна».

«Когда приехал, был приятно удивлен и до сих пор удивляюсь. Гораздо приятнее, чем ожидалось. Я думал, люди немного холоднее, но им просто требуется время, чтобы раскрыться. Огромное впечатление произвело многообразие культуры. На улицах мало криминала и очень безопасно. Мне нравится звучание русской речи».

У всех студентов осталось положительное впечатление о России, хотя многие отмечают наличие проблем в стране. Приятно, что данные проблемы не влияют на общее восприятие страны как дружелюбной и открытой. Все студенты отмечают, что курс «Русская цивилизация» помог им лучше понять русских людей и Россию, так как знакомство с историей и культурой страны облегчает взаимопонимание между разными народами. Многие студенты отмечают, что открыли для себя много нового в истории России, о чем раньше никогда не слышали.

Таким образом, курс «Русская цивилизация» полезен для иностранных студентов, так как он помогает им адаптироваться к новой социокультурной среде, понять русский менталитет и избавиться от стереотипов, навязанных западными СМИ. Желательно, читать данный курс в начале семестра, чтобы студенты имели достаточно времени более подробно познакомиться с историей и культурой России. Кроме того, знакомство с русской историей и культурой помогает иностранным студентам лучше понимать и русский язык, так как «язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни». [4, с. 185] При изучении русского языка как иностранного очень важен лингвокультурологический подход к обучению студентов, так как он «дает возможность уйти от упрощенного фактологического, фрагментарного подхода ознакомлению обучаемых с определенными аспектами культуры и позволяет студентам сформировать достаточно полную картину иноязычной действительности посредством исследования как языкового, так и внеязыкового содержания избранных для изучения культурных сфер».[2, с. 105]

Известно, что даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка, так как для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком. Поэтому можно с уверенностью говорить о пользе курса «Русская цивилизация» не только для иностранных студентов программ академической мобильности, но и для всех иностранных студентов, приезжающих учиться в Россию.

Курс «Русская цивилизация» помогает сформировать у иностранных студентов фоновые знания об истории и культуре России, которые очень важны и полезны при изучении русского языка. В свою очередь, изучение русского языка помогает иностранным студентам легче понимать некоторые исторические и культурные реалии. Таким образом, мы видим, что параллельное изучение курса «Русская цивилизация» и русского языка облегчает социокультурную адаптацию иностранных студентов. Кроме того, такое параллельное изучение взаимодополняющих курсов является ярким примером реализации междисциплинарных связей.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1986

2. *Дигина О.Л.* Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку// Lingua mobilis, №4, 2009, с. 99 – 105.

3. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

4. *Фрик Т.Б.* Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие / Т.Б. Фрик; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013.

5. *Садохин А.П.* межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования. Автореф. дис. На соиск. Степени доктора культурологии. – М, 2008.

6. *Сепир Э.* Язык. Введение в изучение речи// Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Изд. Группа «Прогресс» «Универс», 1993.

УДК 378.1

Иванова М.А., Шаглина Н.Д.

ПРОБЛЕМЫ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Решение проблем кросс-культурного взаимодействия иностранных студентов важно для их успешной адаптации. В статье рассмотрены современные подходы к исследованию кросс-культурного взаимодействия.

Ключевые слова: культура, кросс-культурное взаимодействие, адаптация

Ivanova M.A., Shaglina N.D.

PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL INTERACTION

Addressing of cross-cultural interaction of foreign students is important for successful adaptation. In the article the modern approaches to the study of cross-cultural interaction are observed.

Key words: culture, cross-cultural interaction, adaptation

Международное сотрудничество стран в сфере образования и науки вызывает необходимость изучения опыта зарубежных исследователей по эффективному взаимодействию иностранных студентов в условиях восприятия мира не только в языковом, но и культурном многообразии, в готовности не противопоставления, а сопоставления родной и иной культуры, способности к взаимодействию и совместной деятельности с представителями других культур на основе взаимного уважения.

В этой связи актуальным становится рассмотрение проблем кросс-культурного (межкультурного) взаимодействия иностранных студентов. Прежде всего, раскроим понятие «культура».

В научной литературе предлагается большое количество определений «культуры».

Культура, в понимании Франца Боаса (Frenz Boas), это совокупность моделей поведения, которые человек усваивает в

процессе взросления и принятия им своей культурной роли. Боас утверждал, что не только наш язык, но даже и наши эмоции являются результатом нашей общественной жизни и истории народа, к которому мы принадлежим. Каждая культура, — писал Боас, — может быть понята как историческое явление.

«Как объяснить поведение человека? – пишет М. Фрейлич [13], – ... поведение человека полностью может быть объяснено культурой. Человек учится мыслить, чувствовать, верить, так как его культура считает верным». К. Гертц [14] в своём блестящем эссе выступает против тех, кто отбрасывает культуру, оставляя только психологический и биологический аспекты человека. Культура влияет на эволюцию мозга и способностей человека, и это очень важный аспект, который нельзя не учитывать. Другими факторами, связанными с культурой, являются аспекты социализации. Г. Яхода отмечает, что культура в целом дифференцирована на огромное количество частных культур, которые широко варьируются по убеждениям, ценностям, обычаям и т.д. Это специфическое многообразие необходимо учитывать, иначе предполагаемые общечеловеческие модели могут оказаться моделями евро-американскими [15].

Все рассмотренные выше подходы можно считать опирающимися на культурно-историческую теорию-концепцию психического развития человека, разработанную в 20-30 гг. советским психологом Л.С. Выготским, а также его учениками А.Н. Леонтьевым и А.Р. Лурия. Ими был осмыслен опыт гештальтпсихологии, французской психологической школы Ж. Пиаже, а также структурно-семиотического направления в лингвистике и в литературоведении (М.М. Бахтин, Э. Сепир, Ф. де Соссюр и др.). Так М.М. Бахтин провозгласил не противопоставление, а партнёрство культур. Человек, существуя в одной культуре, сохраняет интерес к другой (или другим культурам), воспринимает их как равноправные. Впитывая в себя живые взволнованные голоса «других», он находит свой собственный голос, формирует свою собственную точку зрения на мир и на самого себя,

т.е. своё социальное знание. М.М. Бахтин искал пути взаимодействия (диалога) нашей культуры с общим потоком мировой цивилизации, видя в этом одну из возможностей соединения прошлого с будущим. [2].

Культура оказывает влияние не только на становление и развитие личности в условиях иной среды, но и на все сферы человеческой деятельности.

Культура определяет общение и реализуется именно в общении. В процессе взаимодействия проявляется общечеловеческое и специфическое каждой культуры как системы, которая выражает единство человека и его мира – природного, культурного, социального.

Культура (лат. cultura) – совокупность общих устойчивых смыслов, ценностей, верований, характеризующих национальные, этнические и другие группы и определяющие поведение их членов [5].

В процессе межкультурного (кросс-культурного) взаимодействия мы находим разницу между тем, как воспринимается окружающая действительность и в соответствии с какими ценностями она интерпретируется людьми разных культур.

В 1960 г. К. Оберг [16] ввёл понятие культурного шока, который испытывает человек, попавший в культурную среду, которая сильно отличается от его собственной. «Культурный шок» сопровождается беспокойством, которое вызывает потерю привычных форм социального общения, таких, как обычаи, привычки, формы вербальной и невербальной коммуникации. Культурный шок в основном рассматривается как нормальный процесс адаптации к культурному стрессу, включающему такие симптомы, как беспокойство, беспомощность, раздражительность и сильное желание более предсказуемого и знакомого окружения. Эти явления отмечались в ряде исследований (Adler, 1975; Arensberg, Niehoff, 1964; Foster, 1962; Gullahorn, Gullahorn, 1963; Lundstedt, 1963; Oberg, 1960).

Исследователи отмечают, что культурный шок может сопровождаться беспокойством, проявляющимся в чрезмерных предосто-

рожностях при питье воды, приёме пищи, беспокойством по поводу небольших болей и недомогания, повышенным страхом быть обманутым или ограбленным, вспышками гнева по отношению к местным жителям, а также сильным желанием быть в обществе соотечественников.

Общим во всём многообразии исследований по культурному шоку является утверждение о стрессогенности новой культуры. По мнению А. Фэрнхема и С. Бочнера, [12] новый опыт является неприятным отчасти потому, что может привести к негативной оценке собственной культуры.

Эти исследователи считают, что культурный шок обусловлен тремя группами условий:

1) культурными различиями;

2) индивидуальными различиями;

3) опытом пребывания в иной культуре.

Культурные различия довольно сложно оценить. Две культуры могут быть близки по одному фактору (например, соотношение половых ролей) и сильно отличаться по другому (например, невербальная коммуникация). В дальнейшем исследователи использовали такое понятие, как культурная дистанция.

Что касается индивидуальных различий, то часто высказывались мнения, что молодые и более образованные будут лучше приспосабливаться к новой культуре, хотя эмпирических исследований здесь очень мало. В целом следует заметить, что хотя большинство исследований по культурному шоку посвящено проблеме личности, но Фэрнхем и Бочнер считают, что целесообразно проводить эти исследования на социально-психологическом или межгрупповом уровнях.

Большое количество исследований было посвящено анализу влияния на адаптацию опыта знакомства с иной культурой. Общее допущение состоит в том, что предыдущий кросс-культурный опыт облегчает адаптацию. С другой стороны, предыдущий опыт может служить закреплению стереотипов, которые могут препятствовать адаптации (Du Bois, 1956). В исследованиях отмечается,

что гораздо большее значение, чем число пребываний в условиях иной культуры, имеют такие факторы, как глубина постижения чужой культуры (Amir, 1969, Peterson, Neumeyer, 1948), точность этого постижения (Basu, Ames, 1970), а также подобие культур (Bocher, 1972; David, 1973).

Эмпирические данные подтверждают важность кросс-культурного опыта для временных жителей США. Исследователи отмечают, что предыдущий кросс-культурный опыт сопутствует бóльшей удовлетворённостью страной пребывания, более высокой степенью социальной интеракции, лучшими стереотипами (Hull, 1978; Klineberg, Hull, 1979; Scltiz 1963; Sewell, Davidsen, 1961).

Работы, изучающие влияние кросс-культурного опыта на последующую адаптацию, также подтверждают ценность полученных ранее знаний о нормах, обычаях, ценностях страны пребывания (Fiedler, 1971).

В целом следует отметить, что обобщение по вопросу о влиянии предыдущего кросс-культурного опыта делать трудно, так как другие факторы (например, пол, национальность) могут оказать более существенное влияние на адаптацию. На практике, национальность, культурная дистанция, владение языком, всё смешивается и трудно выделить взаимосвязь адаптационных проблем с предыдущим опытом межкультурного взаимодействия.

В литературе по кросс-культурному взаимодействию часто упоминаются теория культурного научения и теория социальной поддержки.

Используя теорию научения, Брислин предлагает пять программ кросс-культурной ориентации:

1) тренинг самосознания, в котором личность познаёт культурные основания собственного поведения;

2) когнитивный тренинг, дающий информацию о другой культуре;

3) тренинг атрибуции, который учит давать характеристики ситуациям, объясняющим социальное поведение с точки зрения другой культуры;

4) поведенческий тренинг;

5) обучение практическим навыкам [6].

Что касается теории социальной поддержки, то согласно Фэрнхему и Бочнеру, поддержка может иметь разные направления: эмоциональные, инструментальные, информационные, которые играют различную роль в разные периоды пребывания временного жителя в условиях иной культуры. В начале своего пребывания временный житель нуждается прежде всего в информационной, затем – в инструментальной и, наконец, в эмоциональной поддержке. Высокая эффективность эмоциональной поддержки в условиях стресса показана в исследованиях Кохена и Нобермана [8], особенно эффективна такая поддержка, если она стимулирует самоуважение и высокую самооценку.

Одним из наиболее существенных факторов, влияющих на адаптацию к иной культуре, являются культурные различия. Исследователями было сформулировано понятие «культурной дистанции» [11]. Были предприняты попытки различных типов классификаций культур [Pelto], выделения культурных направлений, по которым общества могут быть упорядочены [Boldt, Brislin].

На наш взгляд, значительный интерес представляют исследования, в которых феномен «культурного шока» рассматривается через теорию «ценностных различий» и объясняется столкновением разных систем ценностей. При этом существует положительная корреляционная связь между степенью различий в ценностях между культурами страны выхода и страны временного пребывания, и количеством адаптационных трудностей. Работы, опирающиеся на теорию «ценностных различий», носят, в основном, описательный характер. Хофстид (1984) предпринял попытку представить некоторую «карту мира» по типам ведущих ценностных ориентаций.

Фазер и Васейлюк [9], а также Фазер и Рюдзитис [10] изучали адаптацию мигрантов как функцию ценностных различий. Они предположили, что взрослые мигранты имеют устоявшиеся системы ценностей и соответствующие им поведенческие реперту-

ары, тогда как системы ценностей их детей будут ближе к системе ценностей страны пребывания благодаря более частым и тесным контактам детей. Это предположение подтвердилось в исследованиях украинских и латвийских иммигрантов в Австралии.

Анализируя воздействие ценностных ориентаций на адаптацию, Фэрнхем и Бочнер отмечают три ведущих фактора:

1) качество и количество различий в ведущих ценностях между культурами страны выхода и страны пребывания;

2) терпимость к различным культурным системам ценностей страны пребывания;

3) индивидуальная когнитивная сложность, а также способность к изменению своей системы ценностей [13], степень её жестокости.

Фэрнхем и Бочнер, использовав понятие «культурной дистанции», исследовали иностранных студентов из 29 различных стран, обучающихся в английских университетах. По степени отличия исходной культуры от британской, студенты были выделены в три группы. В работе показано, что с возрастанием «культурной дистанции» увеличиваются адаптационные трудности.

Бабикер, Кох и Миллер создали шкалу для измерения индекса культурной дистанции (CDI). Данный индекс включает фиксацию различий между культурами по позициям: климат, одежда, пища, язык, религия, уровень образования, бытовые условия, структура семьи и др. Корреляционный анализ установил связь культурной дистанции с тревожностью. Значима связь повышения тревожности с различиями в пище, религии, климате, с ростом медицинских консультаций – различия в пище, уровне образования, проведении досуга.

В исследовании Фэрнхема и Бочнера культуры классифицировались как «близкие» (страны Северной Европы), «средне удалённые» (южная Европа и Латинская Америка) и «далёкие» (страны Ближнего, Среднего и Дальнего Востока и Юго-Восточной Азии). Установлено, что студенты, приезжающие из стран с более «далёкой» культурой, испытывали значительно большие трудности в установлении контактов [12].

Ряд исследователей отмечает, что условия, при которых студент встречается с новой культурой, имеют большое значение для его эмоционального состояния и удовлетворённости. Ещё в 1956 г. Сэвел и Дэвидсен обнаружили, что очень сильное положительное воздействие оказывает хороший приём по приезде студентов в США [17]. Они обнаружили, что те студенты, о которых больше заботились по приезде имели большее число контактов с местными жителями, реже испытывали состояние фрустрации, имели более высокую академическую успешность.

Сэлтиц нашёл, что 6-недельная «ориентация» оказала большое влияние на количество социальных интеракций азиатских студентов, но не повлияла на европейцев. На общий показатель адаптации эта программа также не оказала воздействия.

Брислин [6] предлагает пять типов программ кросс-культурной ориентации:

1) тренинг самосознания, в котором личность познаёт культурные истоки собственного поведения;

2) когнитивный тренинг, в котором людям даётся информация о культуре страны пребывания;

3) тренинг атрибуции, который учит давать характеристики ситуациям, объясняющим социальное поведение с точки зрения другой культуры;

4) поведенческий тренинг;

5) обучение практическим навыкам.

В ряде исследований делается предположение, что отдаление иностранных студентов от культуры страны пребывания является двухсторонним процессом. С одной стороны оно обусловлено безразличием, а возможно и неприязнью местных жителей, с другой стороны отмечается, что и приезжие имеют тенденцию не контактировать с местными жителями, а вступать в более близкие отношения со своими соотечественниками или другими иностранцами.

В парадигме «культурного шока» наиболее важными представляются следующие идеи:

1) знакомство с новой культурой, в основном, является стрессогонным, т.е. обретение социальной адекватности в иной культуре связано с психологическими трудностями;

2) путь, ведущий к «достижению» соответствия новой культуре, есть путь обучения социальным навыкам данной культуры или культурный тренинг;

3) в русле теории «социальной поддержки» эмпирически установлено влияние численности национальной общности на психическое здоровье, а следовательно, и на адаптацию в иной культуре;

4) предполагается, что обучение новой культуре позитивно влияет на личностный рост и повышение адаптивных возможностей человека;

5) степень психологической трудности адаптации прямо пропорциональна степени культурной дистанции между собственной культурой и культурой страны пребывания;

6) наличие неформальных связей с местными жителями облегчает социокультурную адаптацию;

7) «успешная» адаптация – это адаптация по типу интеграции или овладения навыками незнакомой культуры до достижения полной социальной адекватности в ней. Неуспешная адаптация – это адаптация по типу психологической защиты или изоляции в новой культуре (Лебедева Н.М) [5].

Для иностранного студента трудно установить «баланс» между ценностями своей собственной и новой культуры («эффект двойной принадлежности»). Это вызывает у студента желание принять нравы и ценности новой культуры и оставаться в то же время представителем своей культуры. Постепенные пути решения этого конфликта даны некоторыми авторами в русле описательной типологии (Бейлин и Кельман, Ватсон и Липпит), где на одном полюсе страны «сверхидентифицированные», представление которых о себе сильно оторвано от национальной культуры. На другом полюсе – отрицающие новую культуру, их отношения с местными жителями поверхностны и неэффективны, наконец,

рассматривается группа, которая наиболее оптимально приближается к разрешению конфликта «двойной принадлежности», присоединяя новый опыт и ценности к собственному представлению, которое основано на ценностях и поведении в условиях прежней культуры.

Зайонц (Zajonc, 1952) нашёл некоторое экспериментальное подтверждение фрустрационно-агрессивной гипотезе, в соответствии с которой необходимость подчиняться чужим нормам противоположным собственным, вызывает фрустрацию и ведёт к агрессивному поведению.

Разница в статусе, этноцентрические аттитюды и стереотипы, оценочная перцепция, незнание чужой культуры, различные понятия и нормы дружбы, боязнь быть отвергнутым соотечественниками, высокий уровень беспокойства и озабоченности мешает установить положительные социальные отношения с местными жителями.

Поскольку такая озабоченность ассоциируется с погружением в социальное окружение иной культуры, многие временные жители организуют большие поселения соотечественников, в которых определяются свои порядки, нормы дружбы, правила приёма временных жителей. Такие поселения характерны для временных жителей различных национальностей: индейцев (Becker 1971; Gandhi, 1970; Lambert Bressler, 1956), представителей Юго-Восточной Азии (Bennet и др, 1958; Johnson, 1970; Miller, 1971 и др.), американцев (Gullahorn, Gullahorn, 1960, Simon, Schild, 1961), жителей бывших английских колоний (Garey, 1956; Eldridge, 1960) и ряда других национальностей (Becker, 1971 и др.).

Существует много причин, по которым образуются такие общины. Они позволяют временным жителям восстановить привычные отношения в группе, поддерживать привычную систему ценностей и взглядов с минимальной психологической и поведенческой адаптацией. Защитная функция этих общин обеспечивает психологическую безопасность, самоуважение, снижает чувство беспомощности, беспокойства, уменьшает социальный стресс.

Такие общины служат также как референтные группы, с которыми новое окружение можно сравнивать, оценивать и постигать.

При этом неверное первоначальное впечатление может найти подтверждение референтной группы.

Большинство авторов признаёт положительное влияние таких групп, хотя и отмечают, что общение с местными жителями носит в этом случае случайный, поверхностный характер, часто даёт отрицательный эффект и вызывает чувство отчуждения.

Халл (1978), а также Клайнберг и Халл (1979) нашли, что более высокая степень общения не только делает более благоприятными аттитюды, но улучшает индивидуальную адаптацию и общую удовлетворённость от пребывания в данной стране.

Литература

1. Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГПУ, 2003.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества // Сост.С.Г. Бочаров – М.: Искусство, 1986.
3. Иванова М.А., Трусов В.П., Шаглина Н.Д. Межкультурное взаимодействие и адаптация иностранных учащихся//Проблемы подготовки национальных кадров для зарубежных стран: Материалы международного совещания семинара деканов подготовительных факультетов 3-7дек., 1990. Л., 1991, с.24-25.
4. Новейший психологический словарь. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. – с.251.
5. Лебедева Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп / этническая психология и общество / Под ред. Н.М. Лебедевой. М.: Старый сад, 1997.
6. Brislin R.W., Cushner K., Cherrie C., Yong M. Intercultural interactions: A practical quide Beverly Hills (Cal) etc.: sage, 1986.
7. Cultures in Contacts: Studies cross-cultural interaction (Ed. Bochner, S. Oxford, Pergamon, 1982, c.138)
8. Cohen S., Noberman H. Positive events and social supports as buffers of life change stress//Journal of applied Social Psychology. – 1983, v.13, p.99-125.

9. Feather N.T., Wasejluk G. Subjective assimilation among Ukrainian migrants: value similarity and parent – child differences // Australian and new Zealand journal of Sociology, 1973, v.9. p.16-31.

10. Feather N.T., Rudzitis A. Subjective assimilation among Latvian adolescents: effects of ethnic sehools and perception of value systems // International Migration. 1974, v.12. p.71-87.

11. Furnham A, Bochner S. Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock // Cultures in Contact: Studies in Cross-cultural Interaction / Ed. Bochners., Oxford, Pergamon, 1982.

12. Furnham A, Bochner S. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environment. London. New York. 1986, p.47.

13. Freilich M. The Meaning of Culture. Lexington. Massachusetts: Xerox College, 1972.

14. Geertz C. The Interpretation of Cultures. London: Hutchinson, 1975.

15. G. Jahoda, Comments from a cross-cultural perspective // Models of Man / editedby Antony J. Chapman and Dylan M. Jones. The British psychological Society.

16. Oberg K. Cultural shock: Adjustment to the new cultural environment, Practical Anthropology, 1960, 7, p.177-182.

17. Sewell W.H., Davidsen O.M. Scandinavian students on an American campus. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1961

УДК 378.016.811(1-87)

Леонтьева В.Л.

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются основные трудности адаптации иностранных студентов к обучению в чужой стране, проблемы, возникающие при совместном проживании в общежитии студентов из разных стран, приводятся результаты исследования, объектом которого являлись межнациональные конфликты. Предлагаются пути улучшения межкультурной коммуникации иностранных учащихся.

Ключевые слова: Межкультурная коммуникация, межнациональные конфликты, совместное проживание студентов из разных стран, анкетирование иностранных студентов.

V.L. Leontyeva

CROSS CULTURAL INTERACTION OF FOREIGN STUDENTS: THE CAUSES OF CONFLICTS AND WAYS OF SOLVING.

The article discusses the main difficulties of adaptation of foreign students to study in a foreign country; the problems that arise among students from different countries during ohabitation in a dormitory; the results of the study of inter-ethnic conflicts. The suggestions for improvement intercultural communication between foreign students are given.

Keywords: Intercultural communication, ethnic conflicts, cohabitation of students from different countries, a survey of foreign students.

Международный характер современного образования выражается в росте академической мобильности студентов, в увеличении числа иностранных студентов в мире. Приезжающие из многих уголков мира молодые люди с первых шагов испытывают трудные моменты адаптационного периода.

Это связано с освоением социально-культурных, правовых и бытовых особенностей чужой страны, знакомством с новыми условиями быта, с адаптацией в интернациональной среде абсолютно разных культур, обычаев и традиций и, в первую очередь, русских: новая еда, другой климат, традиции и культура большого интернационального общежития, большого мегаполиса – все приходится осваивать в короткие сроки.

Кроме того, студенты, как и все люди, обладают индивидуально-психологическими особенностями, которые также могут проявляться в адаптационном процессе [2].

В первые несколько недель после приезда в новую страну особое напряжение испытывают студенты из материально плохо обеспеченных семей и те, кто привык к чрезмерной опеке со стороны родителей. Они находятся в состоянии стресса: жалуются на потерю аппетита, усталость, вялость, бессонницу, плохое настроение и раздражительность.

Кроме бытовых забот, каждый иностранный студент испытывает языковые трудности по приезде в другую страну для обучения. Невозможность объясниться с людьми из службы сервиса ставит их в крайне затруднительное положение. Трудности возникают при покупке вещей или продуктов питания. Лишь при помощи жестов, мимики и отдельных фраз иностранные студенты могут первое время объясняться с русскими людьми. Объяснение жестами и ошибки в построении фраз вызывают смех и удивление, а порой носят неприличный характер, что очень огорчает и смущает иностранцев.

Смена климата также является сильным раздражителем для человека, она может вызвать расстройство сна, головную боль, повышение кровяного давления, обострить хронические заболевания. Повышение и понижение температуры, изменение влажности воздуха, колебания атмосферного давления, особенности светового дня могут вызвать плохое настроение и дискомфорт. Все это в целом обозначается как экологические условия, или экологическая ситуация.

Наиболее быстро протекает процесс адаптации к русской кухне. Во многих странах, как и в России, предпочитают картофель, рис, мясо и рыбу, но используют большее количество приправ. Поэтому отдельные блюда сходны с блюдами родной кухни, что вызывает приятное удивление [2].

Следует отметить, что приспособление к резкому изменению климатических условий и пище заставляет человека включать соответствующе адаптационные механизмы, что оказывает отрицательное влияние на учебный процесс, отодвигая его на второй план.

Адаптации иностранного студента к новой социокультурной среде способствуют две группы факторов: зависящие от студента и зависящие от преподавателя. Со стороны студента важны: достаточный уровень базовой подготовки, уровень знания русского языка, индивидуальная способность к обучению, особенности национального менталитета. Преподаватель, в свою очередь, должен быть компетентен в предмете, владеть языком общения и обладать определенными личными качествами.

Одним из важных аспектов адаптации студентов-иностранцев к обучению является понимание новой системы образования [1].

Главным условием общебиологической подготовки иностранных студентов на начальном этапе является быстрое и эффективное овладение русским языком. Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, тем быстрее студент перестает стесняться обращаться со своими просьбами и вопросами к русским, т.е. общаться становится легче, а значит, и проще познание нового, что очень важно.

Иностранные студенты болезненно переживают непонимание, а тем более конфликты с преподавателями. По их мнению, самым идеальным «ускорителем» адаптации является создание атмосферы «доброго дома», где каждый студент-иностранец «нашел бы себя». Большинство преподавателей помогают студентам-иностранцам решать их проблемы, поддерживают их в учебе.

Немаловажным является состав групп подготовительного факультета. В основном каждая группа состоит из 8-10 человек,

благодаря чему преподаватель может каждому студенту уделить достаточно внимания. Спорным является вопрос формирования групп по национальному признаку. Лучше, когда группа является интернациональной, это будет стимулировать процесс изучения русского языка.

Таким образом, можно выделить три основных типа адаптации иностранных студентов [3]:

1) иностранный студент, попадая в новую социокультурную среду, полностью принимает обычаи, традиции, нормы, ценности и т.п., которые постепенно начинают доминировать над первоначальными этническими чертами;

2) происходит частичное восприятие новой социокультурной среды, которое проявляется в принятии «обязательных норм общества», но при этом сохраняются основные этнические черты посредством образования этнических групп;

3) происходит отказ или «обособление» от принятия культурных норм и ценностей, характерных для большинства представителей социального окружения.

В процессе межкультурной коммуникации, которая является обязательным элементом жизни иностранного студента, могут возникать трудности, обусловленные различными причинами.

Различают четыре возможных результата межнациональных контактов с представителями других этнических общностей [4,5]:

1. Человек не принимает по каким-то определенным соображениям свою культуру и ориентируется на иные этнические ценности и стереотипы поведения. Этот тип поведения можно назвать конформным, а его носителя в психологии именуют «перебежчиком». Он встречается очень редко, обычно тогда, когда человек конкретной национальности с детства воспитывается в другой этнической общности, а потом отказывается возвращаться к своему народу.

2. Человек не воспринимает или отбрасывает чужую культуру, преувеличивая значимость собственной. Этот тип людей носит название «националистов». И хотя в последнем отражается опре-

деленный негативный смысл, такое поведение является распространенным и закономерным, поскольку совершенно очевидно, что интересы своей нации и ее культура всегда более предпочтительны.

3. Человек колеблется между двумя культурами. Его принято называть «маргиналом». Такого рода тип поведения и личностей довольно часто встречается в местах совместного компактного проживания многих национальных общностей. Иногда к таким людям относятся как к несколько ненормальным, «ущербным». На самом деле они просто результат длительного влияния нескольких культур.

Человек как бы синтезирует в себе две культуры. Психологи называют этот тип людей «посредниками», каковыми они и являются на самом деле, поскольку в силу длительного проживания в среде двух народов, каждый из них стал для человека одинаково родным и знакомым.

Для более успешной адаптации иностранных студентов в Институте международных образовательных программ проводится множество мероприятий, в которых они могут принять участие и проявить себя.

Самыми показательными и яркими на начальном этапе являются открытые уроки подготовительного факультета «Давайте познакомимся», а затем «День русского языка». В первой программе студенты активно знакомятся друг с другом, представляют свою страну, рассказывают, почему они выбрали именно Россию местом обучения, устраивают импровизированные концерты.

«День русского языка» – это яркое и зрелищное мероприятие в конце каждого года. Оно проходит по секциям, каждая из которых занимает свою аудиторию. Студент может выбрать любую понравившуюся ему секцию: театр, русская кухня фольклор, этикет, журналистика и другие.

Одним из главных мероприятий является Международный интернациональный фестиваль «Золотая осень», который проводится каждый год в Санкт-Петербургском государственном по-

литехническом университете, в котором принимают участие студенты из более 20 высших учебных заведений города, и являются представителями более 17 стран мира.

Здесь ребята имеют возможность встретиться после каникул, обменяться впечатлениями и вновь окунуться в стихию родных национальных мелодий.

Также для решения адаптационных проблем иностранных студентов администрацией ИМОП и студентами создан Интерклуб «Странник».

Работа в интерклубе «Странник» развивается по следующим основным направлениям:

√ сектор кураторства;

√ спортивный сектор;

√ сектор «Познай Россию!»;

√ музыкальный сектор.

В результате деятельности интерклуба проведены малые олимпийские игры, укрепляется чувство интернационального братства, что помогает сократить период адаптации иностранных учащихся.

Иностранные студенты с интересом познают Россию, людей, нравы, обычаи, быт, отношение к истории, религии. Посещение музеев, выставок, концертов, драматических театров, встречи и вечера интернациональной дружбы со студентами вузов и колледжей, школьниками города и области также способствуют адаптации иностранных студентов. Преодолев значительный период адаптации, иностранные студенты меняются, их взгляды на жизнь становятся другими, и они начинают ценить то, что не замечали раньше.

Но, тем не менее, наиболее болезненными для студентов являются вопросы совместного проживания. Поэтому следует подробно рассмотреть те трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся иностранцы.

С целью выявления и анализа конфликтов в студенческом общежитии был проведен опрос, в котором приняло участие 70

студентов из следующих стран: Ангола, Белоруссия, Гана, Германия, Замбия, Израиль, Иран, Канада, Китай, Ливан, Македония, Монголия, Сирия, Тунис, Турция, Франция, Чехия, Эквадор.

Респонденты являлись студентами Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного Политехнического университета.

Анкета была составлена на русском языке и содержала 14 вопросов. Студентам необходимо было рассказать о своих взаимоотношениях с однокурсниками, преподавателями и о проживании в общежитии. О том насколько часто происходят конфликты с соседом по комнате, что именно может послужить причиной недопонимания между иностранцами и другое.

Опрос студентов проходил в два этапа. Первый этап состоялся в осеннем семестре, анкетирование проходило в виде очного интервью, студентам необходимо было предоставить личные данные (Ф.И.О. и возраст) и ответить на ряд вопросов.

Анализ результатов проведенного опроса показал, что в основной массе студенты не рассказывают о проблемах, возникающих при совместном проживании. Однако, предварительная информация, полученная из отдельных частных бесед и в целом информированность автора, указывали на несоответствие ответов респондентов истинному положению дел.

Была выдвинута гипотеза, что причина этого несоответствия кроется в форме проведения анкетирования.

Поэтому весной того же учебного года было проведено повторное анкетирование, но уже с помощью интернет-портала – www.webanketa.com, где для большей достоверности получаемой информации опрос проводился анонимно.

Следует отметить, что вопросы анкеты на всех этапах исследования не изменялись, допускали дополнения и комментарии, что позволило получить не только статистические данные, но и проследить эмоциональное отношение к предмету исследования.

Результаты опроса показали, что большинство студентов сильно скучали по дому, родным, друзьям, лишь в первое время

после приезда, а затем постепенно адаптировались к новым условиям жизни в чужой стране, находили друзей и интересное занятие (рис.1).

Одним из главных моментов студенческой жизни является формирование дружеских отношений с учебной группой. Порой это оказывается трудным не только для иностранных студентов, но и для российских в том числе. Результат опроса показывает следующее (рис.2).

Во время учебы иностранные студенты общаются как с представителями своей национальности, так и с представителями из других народов и культур. Также коммуникация складывается и с российскими студентами (рис.3).

При совместном проживании в общежитии большинство студентов общаются как с соседями по комнате, так и с другими ино-

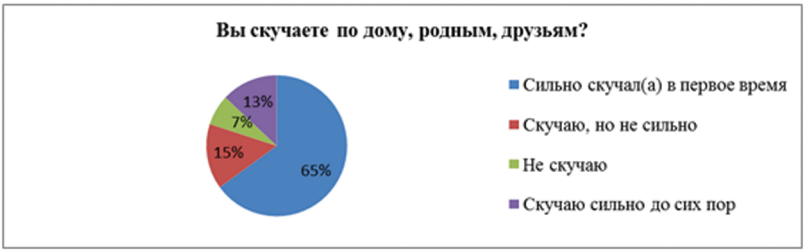


Рис. 1. Эмоциональное состояние студента в первое время приезда

Рис. 2. Взаимоотношения с учебной группой

странными студентами, в том числе и с представителями своей национальности.

На вопрос о том, насколько часто студенты ссорятся между собой, ответ последовал следующий: 40 % респондентов отметили – «раз в месяц», 40 % – «раз в неделю», а 20% – «раз в день».

Итак, у подавляющего большинства студентов часто возникают противоречия при совместном проживании с соседями по комнате. Многие сразу же обсуждают случившийся конфликт, некоторые более терпимо относятся к возникшей проблеме, если это случилось однократно (рис.4).

Далее студентам был задан вопрос о том, какие черты характера или поступки их соседей могут привлечь за собой возникновение конфликтов. Студенты выделили следующее:

Рис. 3. Коммуникация во время учебной деятельности

Рис. 4. Первые действия при возникновении разногласий

√ неопрятность;
√ излишний шум;
√ неуважение к чужому делу;
√ лень;
√ несоблюдение графиков (уборок и др.).

Только 10% опрошенных отметили – «все нравится».

Вопросы анкеты содержали в себе и раскрытие понятия «дискриминация». Подавляющее большинство студентов (85 %) отметили, что никогда не сталкивались с этим, и только 15 % отметили случаи унижения и усмешек со стороны сожителей по личностным причинам. Причины дискриминации могут быть разными: возраст, внешний вид, национальность, раса.

Иностранные студенты испытывают ряд трудностей в чужой стране, когда у них возникают проблемы, для решения которых нужна помощь со стороны юриста, врача, или психолога, в зависимости от конкретной ситуации. Большинство иностранцев не знают, что предпринять в таких случаях, и становятся более агрессивными и раздражительными по отношению к окружающим.

Но есть и другие причины недопонимания между студентами (рис.5).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предпосылками конфликтов между студентами в общежитии могут служить не только определенные поступки и поведение, но и личностная

Рис. 5. Причина недопонимания среди иностранных студентов в общежитии

неприязнь, возникающая по причинам, не зависящих от самого человека.

Иностранным студентам приходится нелегко сосуществовать со своими соседями по комнате, которых сами они в большинстве случаев выбрать не могут.

Одним из самых очевидных противоречий между студентами во время проживания является то, что они не всегда могут договориться о времени приема гостей и времени отдыха и сна. Очень многие любят приглашать друзей и знакомых в позднее время к себе домой, но не всегда принимают во внимание то, что помимо них в комнате живут и другие студенты, которым необходимо рано просыпаться, чтобы успеть на занятия.

После повторяющихся жалоб со стороны студентов в связи с данной проблемой, администрация общежития запретила прием гостей после 23:00 часов. Но некоторых иностранных студентов это правило не останавливает и до сих пор (рис. 6).

Во время совместного проживания, тем не менее, возникает много конфликтов на почве друзей и знакомых, которые довольно часто приходят в гости, включают громкую музыку и не обращают внимания на просьбы соседей сделать звук тише.

Следующий важный вопрос совместного проживания – это общее пользование ванной комнатой и кухней. Нескольким студенткам пришлось столкнуться с тем, что их соседи по комнате

Рис. 6. Причины возникновения конфликтов

практически никогда не заменяли выгоревшие лампы и при этом еще не всегда закрывали дверь, когда пользовались ванной комнатой, объясняя это тем, что нет света.

Приготовление пищи на кухне также проходит не без конфликтных ситуаций. В основном респонденты рассказали о том, что помещение почти никогда не проветривают, и так как блюда готовятся национальные, то их специфический запах не всеми воспринимается. Многие студенты вдобавок отметили, что за время проживания в общежитии пропало немало посуды и кухонных принадлежностей.

Также в связи с тем, что кухня слишком тесная для большого количества проживающих, некоторые студенты покупают электрические плиты и размещают в своей комнате, что приводит к еще большим конфликтам между соседями.

Многие респонденты пожаловались на отсутствие уважения к чужому мнению. Когда студент чувствует себя плохо, ему хочется тишины и покоя, но его сожитель, тем не менее, приводит в комнату свою подругу/друга и тот зачастую еще и остается переночевать.

Также студенты отметили большим недостатком своих соседей – нечистоплотность. В большинстве случаев и комнату, и общую кухню приходится убирать одним и тем же студентам.

Но почве взаимного неуважения редко, но случаются и драки.

Не смотря на конфликты между некоторыми студентами, есть и те, у кого за долгое время совместного проживания ни разу не возникало разногласий с сожителями.

Итак, на вопрос о том, какие отношения у иностранных студентов в общежитии друг с другом, ответы были следующие: 45 % респондентов отметили, что все «замечательно», 38 % – «нормальные» отношения, а 17 % опрошенных выбрали вариант – «как они ко мне, так и я к ним».

Многим студентам в общежитии необходима помощь психолога при возникновении конфликтов с сожителями. Администрация вуза, таким образом, может создать «Комитет по управлению

конфликтами в студенческом общежитии», куда студенты могли бы обращаться со своей проблемой и получать необходимые советы.

Если в данном вопросе обратиться к опыту зарубежных учебных заведений, то там, например, при необходимости студенты могут получить консультацию психолога на сайте своего колледжа или университета, а также на различных сайтах, таких как www.sideroad.com, www.collegeconfidental.com, www.studentnow.com. Там же студенты могут встретить статьи, посвященные проблемам заселения в общежития, конфликтам с соседями по комнате и администрацией и т.д.

Также большую помощь студентам во время адаптации и дальнейшего проживания в чужой стране, могут оказывать студенты старших курсов из их родной страны. Это помогло бы на начальном этапе обучения сориентироваться в новом городе, в новом учебном заведении с другой системой образования, и помогло бы найти новых друзей довольно быстро.

Для преодоления противоречий среди студентов в зарубежных странах администрация общежития проводит специальное анкетирование, чтобы определить наличие вредных привычек и режим дня. Далее подбор осуществляется с помощью компьютерной программы, а также с учетом конкретных выборов студентами друг друга в качестве соседей по комнате.

Такой метод расселения приемлем и для студентов Института международных образовательных программ, так как это помогло бы заранее избежать очевидных проблем.

Кроме того, студентам следует между собой четко определить правила совместного проживания. Например, заранее говорить друг другу о гостях, или напротив, предупреждать об экзаменах, чтобы в эти дни было поменьше шума и посторонних людей. Если установить конкретные нормы на начальном этапе проживания, то в дальнейшем будет возникать меньше проблем.

Многие студенты всегда готовы пообщаться друг с другом, познакомиться поближе, узнать подробнее о принятых традициях и

культуре своих сожителей. Поэтому одним из способов преодоления конфликтов является организация совместного досуга (экскурсия, поход в театр и др.), а также организация всевозможных спортивных соревнований (не только по футболу, но и по регби, и теннису).

Процесс адаптации к студенческой жизни довольно трудный для российских студентов, и конечно, он еще более сложный для иностранных обучающихся.

Студенты должны в короткие сроки привыкнуть к бытовым и климатическим условиям новой страны, к новой системе образования, к интернациональному характеру учебных групп.

По результатам опроса выяснилось, что интернациональность обучающихся, разные культуры и традиции, разные языки общения – все это далеко не все причины для возникновения всевозможных противоречий и конфликтов, которых порой не избежать. Студенты сталкиваются и с рядом других проблем: разный режим дня, общая кухня и ванная комната, неуважение к чужому мнению.

Существуют различные межличностные стили разрешения конфликтов: уклонение, сглаживание, принуждение, компромисс и решение проблемы.

Основным методом урегулирования конфликтов является создание «Комитета по управлению конфликтами в студенческом общежитии», где студенты смогут решать проблемы с помощью профессионалов за короткие сроки.

Также следует создать и интернет-портал, где студенты смогут получить консультацию психолога и ознакомиться со статьями, посвященными проблемам совместного проживания.

Иностранным обучающимся помогла бы и помощь студентов старших курсов, для нахождения новых друзей и знакомых и для решения учебных проблем.

Для преодоления противоречий среди сожителей может способствовать новая система расселения студентов, например, по вредным привычкам.

Одним из способов разрешения конфликтов является организация мероприятий для совместной деятельности, что помогает студентам ближе познакомиться друг с другом и узнать о традициях и обычаях разных национальностей.

Наконец, студентам в общежитии следует в первые же дни заселения в комнаты установить определенные правила и нормы для совместного проживания, чтобы заранее избежать очевидных проблем.

Литература

1. *Абабкова М.Ю., Леонтьева В.Л.* Игровые формы проведения семинарских занятий в мультикультурных группах как способ адаптации иностранных студентов. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник научно-методических трудов.. – СПб.: Изд-во Политехн.ун-та, 2014, с.246. –263.

2. *Леонтьева В.Л.* Подготовка к межкультурному взаимодействию. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник научно-методических трудов.. – СПб.: Изд-во Политехн.ун-та, 2014, с.263. –275.

3. *Леонтьева В. Л.* Межкультурная коммуникация и лидерство в международной сфере: учеб. пособие / В. Л. Леонтьева – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2012. – 230 с.

4. *Садохин А.П.* Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. № 1, С.125 – 137. – URL: http://www.old.jourssa.ru/2007/1-/6aSadohin.pdf. – (дата обращения: 21.04.15).

5. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2009.— 368 с.

УДК 378(470)

Никитина Е.А., Чуваева К.М.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются проблемы адаптации иностранных абитуриентов в системе высшей школы Российской Федерации. Авторами выделяются значимые аспекты социально-педагогической адаптации иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки. В работе описываются организационные мероприятия, проводимые в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого для иностранных учащихся с целью облегчения их адаптационного периода.

Ключевые слова: адаптация, иностранные учащиеся, спортивно-оздоровительные мероприятия, внеаудиторная деятельность

Nikitina E.A., Chuvaeva K.M.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

The article deals with the problems of adaptation of international entrants in the system of higher education of the Russian Federation. The important aspects of socio-pedagogical adaptation of international students at the stage of pre-university training are pointed. The paper describes the organizational activities held in the Institute of International Educational Programs of St. Petersburg Polytechnic University of Peter the Great for international students to facilitate their adaptation period.

Key words: adaptation, international students, sports and recreational activities, extracurricular activities

В последние десятилетия в условиях усиливающейся конкуренции на международном рынке образовательных услуг обновление и совершенствование форм и механизмов подготовки иностранных граждан в российских вузах становится одним из приоритетных направлений развития отечественной системы высшего образования.

Обеспечение высокого качества подготовки иностранных специалистов в системе российской высшей школы невозможно без эффективной организации процесса адаптации обучаемых, успешной социализации иностранных студентов в условиях новой языковой и социокультурной среды.

По существующей традиции большинство иностранных студентов, прибывающих на обучение в вузы России, проходит курс предвузовской подготовки, дающий право поступления на основные факультеты российских вузов.

Этап предвузовской подготовки занимает особое место в системе обучения иностранных граждан в России. Во-первых, это начальный этап вхождения личности в новую макро– и микросреду. Большинство иностранных студентов имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и образовательной системах России, о нормах, обычаях, традициях и культуре страны. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур.

Иностранные студенты – это социализированные зрелые личности, сформировавшиеся под влиянием той среды, в которой они воспитывались. У учащихся, как правило, уже сформирована определенная жизненная позиция, целевые установки, система ценностей и ценностные ориентации. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические особенности: этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные и др. Уже на начальном этапе предвузовской подготовки необходимо обеспечить условия для снятия возможных трудностей, вызванных перечисленными факторами.

Во-вторых, этап предвузовской подготовки характеризуется неадекватной психической и физической нагрузкой. Иностранный студент, включенный в новую макро– и микросреду, испытывает естественный дискомфорт, т.к. происходит переустройство, изменение психофизиологических процессов личности.

Изучение различных аспектов адаптации иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки – одно из ключевых направлений в постановке и решении глобальных проблем, связанных с оптимизацией системы обучения иностранных граждан в вузах России. Актуальной является и проблема разработки эффективных мер по сокращению сроков адаптации иностранных студентов и повышению результативности их обучения.

Первоначально использовавшееся как биологический термин, понятие «адаптация» стало предметом изучения целого ряда наук, как гуманитарных, так и естественных. Вместе с тем следует отметить, что в современной научной литературе не существует устоявшегося определения понятия адаптации.

А.Б.Георгиевский на основе сравнительного анализа большого числа определений понятия «адаптация» выделили следующие группы:

– тавтологические определения, в которых адаптация интерпретируется как буквальный перевод латинского слова «adaptatio», то есть процесс и результат приспособления строений и функций организмов и их органов к условиям среды;

– полисемантические определения, подчеркивающие многозначный характер самого явления адаптации, и прежде всего – трактование адаптации как процесса и результата;

– определения через «главный признак», в которых адаптация определяется через выраженность ключевого аспекта структурно-функциональной организации индивида (при этом ключевые моменты выделяются на биохимическом, морфологическом, физиологическом, поведенческом и других уровнях) [1, с. 232].

Как специфический процесс в научных исследованиях выделяется социально-психологическая адаптация. Большинство

ученых сходятся во мнении, что сторонами, участвующими в процессе социально-психологической адаптации, выступают индивид (или группа) и социальное окружение. При этом, отвечая на вопрос, какая из этих сторон является ведущей, исследователи склоняются к выбору ответа о ведущей роли адаптирующейся системы (будь то отдельный индивид или группа людей), которая, обладая свойствами самодвижения и саморегуляции, способна создавать механизмы активного изменения и даже преобразования среды обитания. Другими словами, в процессе социально-психологической адаптации осуществляется не только приспособление индивида к новым социальным условиям, но и реализация его потребностей, интересов и стремлений; личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность. В результате социально-психологической адаптации формируются социальные качества общения, поведения и предметной деятельности, принятые в обществе, благодаря которым личность реализует свои стремления, потребности, интересы и может самоопределиться [Там же, с. 229].

Исследователи отмечают, что применительно к процессу приспособления организма к различным факторам окружающей среды, различается адаптация как процесс и адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях, как результат процесса адаптации. Так, например, А. И. Сурыгин в монографии «Основы теории обучения на неродном для учащихся языке» определяет адаптацию как процесс приспособления организма к изменившимся условиям среды обитания, результатом которого является адаптированность [2, с. 138].

Адаптация иностранных учащихся в системе российской высшей школы изучается в социально-педагогическом, социально-психологическом, индивидуально-психологическом, психофизиологическом и других аспектах.

В социально-педагогическом аспекте адаптация определяется как конструктивное сотрудничество студентов, педагогов и

администрации вуза, направленное на принятие иностранными студентами новых общественных требований при сохранении собственной социальной и культурной идентичности, не приводящей к ассимиляции [3, с. 68].

Иностранные студенты, оказавшиеся в новой социокультурной и образовательной среде, испытывают естественный дискомфорт, связанный с переустройством, изменение психофизиологических процессов личности. В начальный период адаптации иностранный учащийся находится в «шоковом» состоянии (в состоянии стресса), вызванном такими факторами, как:

– негативное влияние климата, обусловленное сменой климатических зон, повышением и понижением температуры, изменением влажности воздуха, колебаниями атмосферного давления и т.п.; сбой биоритмов из-за смены часовых поясов, особенностей светового дня;

– экологическая ситуация в крупных городах (состояние воздуха, его загазованность, превышение допустимых значений по многим параметрам, качество питьевой воды и т.п.);

– изменение ассортимента продуктов питания, режима питания, вкусовых качеств пищи;

– информационная перенасыщенность на всех уровнях (в учебном процессе и вне стен университета);

– эмоциональная перегрузка (установление новых социальных связей, потребность в коммуникации как по вертикали, т.е. с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками, так и по горизонтали, внутри межнациональной учебной группы, а также в общежитии, на улице, в магазинах и т.п., сопряженная с трудностями языкового характера);

– учебно-познавательные трудности, связанные, в первую очередь, с языковым барьером, несформированностью навыков самостоятельной работы, а также с преодолением различий в системах образования, адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний, организации учебного процесса и т.п.;

– трудности бытового характера (самостоятельность в распределении бюджета, отсутствие навыков самообеспечения и самообслуживания, принятия решений и разрешения проблем) и др.

Перечисленные трудности взаимообусловлены и формируют психологический барьер, преодоление которого сопряжено с психическими (душевными), личностными, эмоциональными, интеллектуальными, физическими перегрузками. Данные факторы крайне неблагоприятно сказываются на здоровье и психологическом состоянии иностранных учащихся. Негативная физиологическая реакция организма может проявляться в обострении хронических заболеваний, головной боли, повышении кровяного давления, расстройстве сна, быстрой утомляемости. Утомляемость, в свою очередь, может вызывать ухудшение памяти, особенно в процессе перевода информации из кратковременной в долговременную память. Отрицательная психофизиологическая реакция организма проявляется в появлении чувства усталости, вялости, дискомфорта, плохом настроении и раздражительности, потере аппетита.

Процесс адаптации личности в иноязычном социуме является крайне сложным и вмещает в себя несколько видов адаптации: психологическую, социально-психологическую, психолого-педагогическую, этнопсихологичекую, культурную, биологическую, физиологическую и др. Каждый ее вид определяется деятельностью индивида и имеет сложную структуру. Кроме того, между указанными видами достаточно трудно провести четкую границу, все они тесно связаны с преодолением этнического, культурного и языкового барьеров [4, с. 22].

Практика показывает, что процесс адаптации иностранных студентов из разных стран и регионов мира различен и характеризуется специфическими особенностями. Следует отметить, что существенные трудности в адаптации к российской системе образования испытывают, прежде всего, представители Азиатско-Тихоокеанского региона, в частности, студенты из Китайской Народной Республики.

Китайские студенты отмечают, что им сложно адаптироваться к учебному режиму, который отличается от режима дня в китайских учебных заведениях: отсутствие обеденного перерыва, который студенты у себя на родине используют не только для приема пищи, но и для отдыха, ведет к невнимательности на занятиях, появлению чувства усталости, снижению успеваемости. Кроме того, китайские студенты в силу своего менталитета, как правило, «не смешиваются» со студентами других стран и оказываются в плотной языковой изоляции как в учебной аудитории, так и в комнатах общежития. Рядом с китайскими студентами русскоязычными оказываются только преподаватели. К проблемам социально-психологической адаптации можно отнести и следующее обстоятельство: большинство моделей занятий в российской высшей школе для китайских студентов является новой формой обучения, отличной от принятых форм обучения в китайской школе. Что касается физиологической адаптации, китайские студенты довольно легко вписываются в климатическую среду северо-западного региона по сравнению, например, с африканскими или латиноамериканскими студентами. Студенты из Китая любят заниматься спортом, с удовольствием участвуют в спортивных соревнованиях [5].

Как отмечалось ранее, адаптация иностранных учащихся в системе высшей школы Российской Федерации является многоуровневым, динамичным процессом, обладающим определенной последовательностью и особенностями протекания. В связи с этим в процессе адаптации выделяют несколько этапов: превентивный (до приезда в страну), начальный (первый месяц пребывания в стране) и основной (все дальнейшее время пребывания в стране).

К *превентивному этапу* относится знакомство абитуриента с информацией о вузе через его представителей, посредством Интернета и других источников. Особую роль в эффективности адаптации на данном этапе играет сайт вуза с благожелательным к пользователю интерфейсом и профессионализм его представи-

телей или посредников в контактах между вузом и абитуриентом. *Начальный этап* продолжается примерно один-полтора месяца и предоставляет иностранному студенту возможность начать вхождение в новую языковую и социокультурную учебную среду, усвоить основные нормы интернационального коллектива, выработать собственный стиль поведения, преодолеть физиологический, психологический, языковой и другие барьеры. Однако стабильность и комфортность поведения будут повышаться далее на протяжении всего *основного этапа*, то есть всего времени пребывания в и стране [6, с. 9].

Социально-педагогическими условиями успешной адаптации иностранных учащихся в культурно-образовательном пространстве вуза являются:

а) выявление отличительных характеристик личности иностранного студента как субъекта учебного процесса, с учетом которых организуется и осуществляется образовательная и воспитательная работа в российских вузах;

б) осуществление эффективного взаимодействия всех субъектов учебного процесса, направленного на развитие ключевых компетенций, составляющих основу успешной подготовки иностранного студента как будущего специалиста и гражданина;

в) рефлексия как основа осмысления иностранными студентами, преподавателями и студентами – представителями принимающего общества причин успехов и неудач обучения, развития личности студента, осознания его творческих возможностей на фоне имеющегося культурно-исторического опыта [3, с. 60].

Взаимодействие всех субъектов образовательного процесса является основой успешной адаптации иностранных студентов в вузе и предполагает:

– наличие специальных служб, оказывающих обучаемым психологическую поддержку, а также помощь, связанную с различными аспектами их академической деятельности, регулярное медицинское обследование учащихся;

– наличие национальных и культурных сообществ в вузе;

– сотрудничество с национальными и культурными сообществами города и страны;

– разработку гибких адаптационных программ для учащихся из различных регионов мира (представителей различных этносов);

– включение материалов поликультурной направленности в содержание изучаемых в вузе дисциплин и при организации внеаудиторной деятельности обучаемых.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого одним из важнейших, стабильно функционирующих направлений образовательной деятельности является программа подготовки иностранных граждан к обучению в российских вузах. По данной программе в ИМОП СПбПУ ежегодно обучается более 400 иностранных студентов (из них 200 за счет средств федерального бюджета) более чем из 60 стран мира.

В настоящее время в ИМОП реализуется инновационный учебный план Программы, основная идея которого заключается в максимальной вариативности при максимально эффективном использовании ресурсов (учебного времени студентов, труда преподавателей, аудиторного фонда и др.)

В рабочий план программы предвузовской подготовки для иностранных абитуриентов включены занятия спортом. В первом семестре количество часов по данной учебной дисциплине составляет 46 часов, а во втором – 44 часа. Однако, физическое воспитание и оздоровительно-спортивная работа – это не только обязательная учебная дисциплина, но и важный адаптогенный фактор, действенное средство, существенно ускоряющее процесс адаптации иностранных студентов.

Во время занятий спортом студенты, с одной стороны, имеют возможность заниматься своим оздоровлением при помощи различных видов физических упражнений. С другой стороны, участие в игровых видах спорта, общение друг с другом в командных соревнованиях положительно сказывается на психофизио-

логическом состоянии учащихся. Многие проблемы, связанные с недостаточным уровнем владения русским языком, чувством тревожности и другими негативными факторами, отодвигаются на второй план. На занятиях спортом студенты чувствуют себя естественно и комфортно.

Спортивная база ИМОП СПбПУ в настоящее время включает в себя большой игровой зал с теннисным холлом, два малых зала для занятий (тренажерный и фитнесзал), большой тренажерный зал, расположенный в новом учебном корпусе, открытую спортивную площадку рядом с общежитием № 13, а также научно-практическую лабораторию кафедры «Биомеханика и валеология» по мониторингу психофизического состояния студентов. На средства кафедры были проведены работы по радиофикации большого игрового зала, установлена система контроля доступа в спортивный комплекс. Это привело к значительному повышению качества проведения учебных занятий физическим воспитанием. Спортивный инвентарь и спортивное оборудование постоянно обновляются. Кроме занятий, включенных в учебный план, в ИМОП функционируют вечерние спортивные секции: это настольный теннис, волейбол, баскетбол и др.

Среди российских и иностранных студентов популярен интерклуб «Странник», находящийся в корпусе общежития ИМОП № 13. Здесь студенты занимаются в различных секциях и клубах по интересам, посещают занятия по латиноамериканским танцам, шейпингу, шахматам и др.

Большое внимание спортивно-оздоровительной составляющей жизни иностранных студентов в ИМОП уделяют преподаватели кафедры русского языка, работающие по программе предвузовской подготовки, которые являются кураторами учебных групп. Ежегодно в весеннее и летнее время они со студентами выезжают в пригородные районы Санкт-Петербурга и на Финский залив. Во время этих выездных мероприятий они не только рассказывают иностранным учащимся о достопримечательностях пригородов Петербурга, но и проводят большое количество вре-

мени, занимаясь спортивно-оздоровительной деятельностью (волейбол, пляжный баскетбол, бадминтон и др.)

Каждую весну иностранные студенты совместно с кураторами групп выезжают на целый день в Зеленогорск на празднование Масленицы. На этом мероприятии преподаватели знакомят иностранных учащихся с русскими народными традициями и обрядами. Студенты имеют возможность попробовать русские блины, а также участвовать в различных спортивных конкурсах и зимних национальных забавах (катание на коньках и санях, перетягивание каната и т.д.)

Однако наиболее значимым спортивным мероприятием в Институте международных образовательных программ являются Малые Олимпийские игры. Они давно стали настоящим праздником дружбы и единства студенческой молодежи разных стран в Санкт-Петербурге. Студенты из двадцати вузов города, более чем из 60 стран мира принимают участие в многочисленных спортивных соревнованиях. Участвуют в них и школьники микрорайона, и российские студенты других факультетов СПбПУ. Этот спортивный праздник открывается парадом иностранных студентов, которые торжественно проносят свои национальные флаги. Затем на флагшток поднимается флаг Малых олимпийских игр и зажигается олимпийский огонь. В этот момент чувства радости, гордости за возможность участия в таком грандиозном спортивном празднике переполняют сердца всех присутствующих.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого создана и функционирует лаборатория психологического мониторинга, на базе которой в течение ряда лет проводятся исследования по изучению адаптации иностранных студентов. Методики, используемые в лаборатории, позволяют получать и учитывать в учебном процессе данные о психическом и физическом состоянии студентов с целью разработки рекомендаций, способствующих улучшению их адаптации к обучению в высшей школе [7].

Для облегчения прохождения адаптационного периода учащимся должна быть оказана психологическая поддержка. Однако не каждый студент может самостоятельно обратиться за помощью к незнакомому человеку (специалисту-психологу, работающему в ИМОП СПбПУ). Следовательно, необходимо, используя различные психодиагностические методики, выявлять так называемые «группы риска», т. е. группы студентов, нуждающихся в психологической помощи. Выявление таких групп поможет преподавателям определенным образом формировать стиль поведения с учащимися и, учитывая особенности каждого, вырабатывать коммуникативные стратегии и корректировать учебный процесс с учетом психологических особенностей и личностных установок обучаемых.

Исследование процесса адаптации иностранных учащихся безусловно важно, так как от успешного прохождения начального адаптационного этапа напрямую зависит решение студентов о продолжении обучения в России, эффективность учебного процесса, образовательные результаты, формирование позитивного отношения к русским людям и России в целом.

Литература

1. *Шмакова А. Д.* Проблема определения содержания понятия адаптация. // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 227-233.

2. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Златоуст, 2000. – 230 с.

3. *Мареев В.И., Доморовская О.Г.* Социально-педагогические условия адаптации студентов-мигрантов в культурно-образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 160 с.

4. *Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А.* Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – 160 с.

5. *Леонтьева В.Л., Никитина Е.А., Чуваева К.М.* Особенности подготовки абитуриентов из Китайской Народной Республики в вузы Российской Федерации / Китайские, вьетнамские, монгольские образователь-

ные мигранты в академической среде: Коллективная монография / Под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – С.35-61.

6. *Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М.* Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 146 с.

7. *Арсеньев Д.Г., Никитина Е.А.* Воспитание толерантности у студентов Института международных образовательных программ СПбГПУ. // Воспитательная работа со студентами в вузах Санкт-Петербурга. Состояние, проблемы, новые концептуальные подходы: мат. 1-й и 2-й городских межвузовских научно-практических конференций / Под ред. А.И.Кожевникова. – СПб.: Петербургский государственный университет путей сообщения, 2007. – 176 с.

УДК: 378.4

Филимонова Н. Ю., Годенко А. Е., Романюк Е. С.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИЗ ВЬЕТНАМА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются взаимосвязь между особенностями национального характера вьетнамских студентов и их готовностью к межкультурной коммуникации. Анализируются общие типические черты представителей Юго-Восточной Азии и специфические черты вьетнамского менталитета. Обращается внимание на степень толерантности вьетнамцев как на один из важнейших факторов формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: национальный характер, степень толерантности, готовность к межкультурной коммуникации.

Filimonova N. Ju., Godenko A. E, Romanyuk E. S.

READINESS OF STUDENTS FROM VIETNAM TO INTERCULTURAL COMMUNICATION

In article interrelation between features of national character of the Vietnamese students and their readiness for the intercultural communication are considered. The general typical features of representatives of South-East-Asia and specific lines of the Vietnamese mentality are analyzed. Also the attention to degree of tolerance of Vietnamese is paid as on one of the major factors of formation of readiness of students to the intercultural communication.

Key words: national character, a degree of tolerance, readiness for intercultural communication.

Специфика предвузовского этапа обучения иностранных студентов как этапа адаптационного заключается в том, что факультет, студенческое общежитие, учебная группа представляют собой многонациональный мир. Возникает необходимость реализации межнациональных отношений между людьми с многообрази-

ем национальных культур и этнокультурных традиций. Кажется очевидной необходимость применительно к контингенту иностранных учащихся изучить процесс формирования готовности личности к межкультурной коммуникации. Между тем, внимание исследователей к данной характеристике личности оказалось недостаточным. В связи с этим нам видятся очевидными противоречия между:

а) практическими потребностями иностранных учащихся довузовского этапа в навыках межкультурного и межличностного общения и их недостаточной готовностью к межкультурной коммуникации;

б) направленностью личности на межкультурную коммуникацию и недостаточностью языковых знаний и коммуникативных умений;

в) необходимостью формирования готовности личности к межкультурной коммуникации и отсутствием методики формирования готовности иностранных учащихся к межкультурной коммуникации на этапе довузовской подготовки.

Вопросы теории готовности к видам деятельности рассматривались в работах М. И. Дьяченко, Х. Й. Лийметс, К. К. Платонова, В. А. Сластенина, М. Смита и др. О формировании готовности студентов к межкультурному общению речь идет в диссертационных исследованиях Е. В. Тройниковой, Г. Г. Девятовой, Т. А. Максимовой, Н. В. Паперной и др.

Некоторые исследователи различают понятия готовности и подготовки как два различных, но связанных между собой термина, когда подготовка – это динамический процесс, а готовность – её результат (Г. Г. Девятова). Кроме того, готовность – это совокупность таких компонентов, как мотивационный, эмоциональный и поведенческий. Они мобилизуют личностные качества, знания и умения, с помощью которых можно эффективно обучать русскому языку как иностранному и общению с представителями других культур.

В первый год обучения в России помимо проблем, с которыми иностранцы встречаются в чужой стране, помимо нередко болез-

ненной адаптации, они испытывают трудности от столкновения с иными культурами и менталитетом своих однокурсников. Поэтому одним из педагогических условий является учебная среда, в которую попадает студент.

При моделировании педагогических ситуаций необходимо считаться с национальным менталитетом иностранных учащихся и их национально-психологическими особенностями. Попытаемся показать это на примере вьетнамского контингента.

Вьетнамцы относятся к народам Юго-Восточной Азии и обладают многими чертами, характерными для этих народов. Согласно классификации, предложенной Ричардом Льюисом [1], такие страны, как Китай, Вьетнам, Корея, Япония принадлежат к реактивным культурам. Их представители молчаливы, уважительны по отношению к собеседнику, пунктуальны. Считается, что моноактивным (Германия, США, Великобритания, Франция, Швеция) и полиактивным (Испания, Италия, страны Латинской Америки, арабские страны) культурам легче найти общий язык с народами, принадлежащими к реактивным культурам, чем друг с другом.

Это важно учитывать работающим с иностранцами преподавателям, которые должны иметь представление о стиле и мотивах поведения своих студентов и знать, кому и с кем из трех перечисленных категорий культур проще общаться. Например, студенты из Юго-Восточной Азии (как жители стран с реактивной культурой поведения) легче других адаптируются к иным народам.

Эти студенты обладают большим количеством общих типических черт. Внешне сдержанные, они умеют контролировать свои эмоции и поведение, что объясняется как воспитанием, так и заботой о своей репутации. С одной стороны, это застенчивые, совестливые, сознательные люди, с другой стороны, честолюбивые, упрямые и неконтактные. Для них характерны чувство долга и чувство собственного достоинства.

Студенты из Юго-Восточной Азии легко и быстро усваивают новую информацию, это объясняется тем, что они имеют сильно развитое абстрактное мышление. При этом они добросовестные, работоспособные, педантичные, основательные люди.

Разумеется, можно назвать достаточное количество особенностей, отличающих народы стран Юго-Восточного региона. Но, как справедливо отмечают авторы глубокой и обстоятельной монографии «Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов», «*не существует специфических черт*, присущих только одной нации. Специфические отличия одной этнической общности от другой заключаются в *степени интенсивности проявления этих черт*» [2].

Многолетняя работа со студентами из разных стран Юго-Восточной Азии (в Волгоградском государственном техническом университете в разные годы учились представители таких государств, как Вьетнам, Кампучия, Китай, Корея, Лаос, Монголия и Таиланд) позволила нам обобщить наши наблюдения, указав как общие, так и специфические черты, характерные для студентов из разных стран [3].

В 2015 году нами были подготовлены методические указания преподавателям «Формирование межкультурной коммуникации», данные в вопросах и ответах. В параграфе «Каковы особенности межкультурного общения со студентами из стран Азии» дается обобщенная характеристика данного контингента и предлагаются рекомендации преподавателям – практикам [4].

Итак, остановимся на представителях Вьетнама и рассмотрим общие типические черты, которые им присущи.

В настоящее время в вузах России проходят обучение более 3000 вьетнамских студентов, которые обучаются по государственной линии и на контрактной основе.

Рассказ о Вьетнаме обычно сопровождают слова «маленькая азиатская страна». Между тем, здесь проживает 90,5 миллиона человек (14-е место в мире).

Эта нация создавалась в течение 2000-летней борьбы за независимость, чем и объясняется ее сплоченность, чувство национальной гордости и сила духа стойкого и мужественного народа.

Говоря о менталитете вьетнамцев нельзя не упомянуть о таких отличительных чертах, как организованность, дисциплиниро-

ванность, трудолюбие и терпеливость. Очевидно, эти черты развились в результате постоянной борьбы с трудностями. Этим же объясняется их удивительная стойкость, выносливость и целеустремленность.

Вьетнамские студенты воплощают в себе все особенности вьетнамского национального характера.

Воспитание характера начинается с самого детства. Нгуен Тхи Минь Ханг, автор диссертации «Особенности социализации российских и вьетнамских школьников», утверждает, что вьетнамские родители требовательны, авторитарны, жестко контролируют поведение своего ребенка, не допускают равноправных отношений с ним и добиваются от детей безоговорочного послушания [5].

Совсем иначе строятся отношения в современной китайской семье. Известный российский учёный и дипломат И. А. Малевич в книге о Китае пишет о новом поколении китайских студентов, как о. поколении «маленьких императоров», которые выросли в окружении большой семьи родственников в обстановке почитания, закармливания и вседозволенности [6]. Стоит ли удивляться, что китайские студенты часто инфантильны, не приучены к бытовым трудностям и не приспособлены к самостоятельной жизни в общежитии [7].

Что касается вьетнамских студентов, то с детства воспитанные в строгости, они, в отличие от студентов из Китая, приучены к самостоятельности, умеют организовать свой быт и свое время без опеки и контроля родителей. Поэтому они довольно быстро адаптируются к жизни в российском общежитии.

Вообще следует отметить, что вьетнамцы в большей степени, чем представители таких стран Юго-Восточной Азии, как Китай и Корея, обладают готовностью к межкультурной коммуникации. Признаком такой готовности является желание и способность взаимодействовать с другими народами. В силу своего характера они способны владеть своими эмоциями в процессе диалога, они терпимо относятся к иным культурам, к иным национальным обычаям и традициям.

Напомним, что на эффективность формирования готовности иностранных студентов к межкультурной коммуникации влияют такие факторы, как уровень владения русским языком и знаний культуроведческого и страноведческого характера, личный опыт общения в новых условиях, степень толерантности и эмпатии личности, уровень коммуникативных умений студентов, усвоение ими моделей поведения в иной культурной среде и т.д.

В контексте данных заметок из данного перечня выделим *степень толерантности*.

Известно, что китайцы долгое время воспринимали свою страну как центр Вселенной, а все остальные страны считали отсталыми и варварскими. Во многих из них и сегодня живет чувство национализма [8].

В Корее национализм присутствует как интеллектуальное течение. Любой студент расскажет о 5000-летней корейской истории, и вам не удастся доказать, что эта цифра в несколько раз завышена. Эта страна мононациональна: корейцы составляют абсолютное большинство населения (если не считать 100 тысяч китайского меньшинства).

Вьетнам принадлежит к районам земного шара с очень сложным и разнообразным этническим составом. 87% населения составляют вьеты, или кинь. Остальные 13% приходятся более чем на 50 национальных меньшинств (китайцы, мыонги, кхмеры, тхо, таи, мео и др.). Они говорят на разных языках, исповедуют разные религии, имеют различные традиции. При этом все они имеют черты, характеризующие их как единый народ. Это многонациональное государство, в котором абсолютно толерантно относятся и к любой малой народности, и к чужеземцам.

Оказавшись в чужой стране, вьетнамские студенты с первых дней пребывания в условиях интернационального факультета демонстрируют готовность к межкультурной коммуникации. Они не вступают в конфликтные ситуации ни с представителями других стран, ни со своими земляками. Это не значит, что между ними не возникает проблем, но их стараются решить бесконфликтно,

что вполне в традициях общества, в котором групповые интересы важнее индивидуальных.

В любой ситуации вьетнамцы ведут себя сдержанно, никогда не повышая голос. Как отмечает знаток традиций народов Юго-Восточной Азии Мэри Меррей Босрок, их речь «насыщена тонкими ньюансами, слова произносятся с учтивостью и уважением, тихим голосом» [9, с. 62]. Именно поэтому «западная привычка говорить громко неприятна практически всем жителям азиатского региона» [9, с. 65]. Преподавателю следует помнить об этом и, общаясь с этим контингентом, никогда не повышать голос. Тем более что «чем выше статус человека в Азии, тем тише он говорит. Желая выделить самые важные слова, азиаты понижают голос» [там же]. Так что замечание, сделанное преподавателем тихим голосом, скорее достигнет цели, чем резкий окрик.

В числе наблюдений Мэри Меррей Босрок нам показалось интересными следующие: «Вьетнамцы всегда стараются избегать неловких ситуаций, что часто приводит к непониманию. Как и все жители Азии, они говорят не то, что думают, а то, что, по их мнению, вы хотите услышать. Слово «да» не всегда выражает согласие. Когда вьетнамцы говорят «нет проблем», то подразумевают «проблемы есть» [9, с.142]. Об этом следует помнить в процессе как аудиторного, так и внеаудиторного общения с этим совсем не простым контингентом. Тем более что мы остаемся для них иностранцами, и при внешней уступчивости и сговорчивости они могут иметь свою позицию, нам не известную. «У вьетнамцев, – отмечает Босрок, – сильно развито чувство культурной идентичности; но они всегда готовы подстроиться под умонастроения и действия иностранцев, если решат, что выгоды от этого очевидны» [9, с.143].

Последнее, кстати, может объясняться тем, что традиции требуют от них быть гибкими по отношению к собеседнику. Вьетнамцы привыкли следовать популярной пословице: « Если ты уступишь кому-нибудь дорогу, тебе самому будет легче по ней идти». В том числе и поэтому в общении с представителями других стран в

аудитории или в общежитии вьетнамские студенты обходятся без межкультурных конфликтов. Избегая конфликты, они проявляют понимание и терпимость по отношению к другим культурам.

При работе с контингентом из Юго-Восточной Азии следует учитывать, что молодые люди, приехавшие сегодня из этих стран, достаточно сильно отличаются от тех от своих земляков, которые когда-то учились в Советском Союзе. Это объясняется тем, что происходит сближение Востока и Запада, идет процесс интеграции между самыми различными культурами, меняется система ценностей молодежи. Это касается и современных вьетнамских студентов, которые стали более открытыми, раскрепощенными, раскованными. Многие из них уже после первого курса находят подработку, расширяют круг общения, в том числе и за счет русских друзей.

Автор диссертации «Психологические особенности ценностных ориентаций современной вьетнамской молодежи» Ле Куанг Шон отмечает, что хотя в ценностных ориентациях современной вьетнамской молодежи наблюдается высокая преемственность как общечеловеческих, так и традиционных ценностей, часть из исконных ценностей отвергается. Среди них «бережливость», «всепрощение», «идентичность», «созерцательность» и некоторые другие. На смену уходящим ценностям приходят такие, как «самостоятельность», «независимость, «уверенность в себе», «смелость в отстаивании своих позиций». Ментальность вьетнамской молодежи меняется в сторону утверждения индивидуальности [10].

По своим ценностным ориентациям вьетнамцы остаются ближе к молодежи стран Востока, чем к молодежи стран Запада. Хотя они охотно знакомятся с жизнью других народов, оставаясь при этом патриотами. Можно говорить об их совместимости с представителями самых разных народов, к которым они относятся с уважением. проявляя понимание и терпимость к носителям другой культуры.

Готовность к межкультурной коммуникации – это лишь первый шаг на пути к сформированности навыков межкультурной коммуникации. Эти навыки следует рассматривать на двух уров-

нях – социально-культурном (навыки взаимодействия в рамках национальных культур, осознание себя в качестве субъекта родной культуры, преодоление негативных стереотипов и др.) и личностном (мотивационная готовность к межкультурной коммуникации, наличие открытости, толерантности, эмпатии и др.) [11].

Заметим, что на личностном уровне большинство вьетнамцев в большей, чем многие другие иностранцы обладает готовностью к межкультурной коммуникации, Зная особенности национального вьетнамского характера, преподаватели могут успешно организовывать формирование межкультурной коммуникации в условиях предвузовской подготовки.

Литература

1. *Льюис Р. Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию, пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Дело, 2001, 487 с., С. 64 – 76.

2. *Арсеньев Д. Г., Зинковский А. В., Иванова М. А.,* Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов, СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. С. 49.

3. *Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С., Тулупникова Т. Ю., Щукина Н. В.*, Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап): учеб. пособие: ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 80 с.

4. *Филимонова Н. Ю., Ракитина Е. С.* Формирование межкультурной коммуникации: метод. Указания преподавателям. ВолгГТУ. – Волгоград, 2015. – 32 с.

5. Нгуен Тхи Минь Ханг Особенности социализации российских и вьетнамских школьников: дис. ... канд. психол. наук, М., 2007, 229 с.

6. *Малевич И. А.,* «Внимание, Китай». – Мн.: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 320 с.

7. Коллективная монография: Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде / Под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – 420 с.

8. *Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С.* Китайские студенты в вузах России. Высшее образование в России.. 2014. № 8-9. С.76-81.

9. *Босрок Мэри Меррей*. Азия: Путеводитель по обычаям и этикету / Мэри Меррей Босрок; пер. с англ. Н. Зубкова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 416 с.

10. *Ле Куанг Шон*. Психологические особенности ценностных ориентаций современной вьетнамской молодежи: дис. ...канд. психол. наук.– М.,1998 – 207с.

11. *Киреева И. А*. Социально-культурные условия формирования компетенции межкультурного общения студенческой молодежи: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009. 195 с.

УДК 378.1

Чуваева К. М.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья посвящена проблеме формирования поликультурной компетенции иностранных студентов в образовательной среде российских вузов. Автором предлагается комплект учебно-методических материалов «Праздники и фестивали народов мира», направленный на формирование основ поликультурной компетенции иностранных студентов, обучающихся в вузах Российской Федерации. В статье описаны основные компоненты данного учебно-методического комплекта.

Ключевые слова: поликультурная компетенция, иностранные учащиеся, комплект учебно-методических материалов.

Chuvaeva K.M.

FORMING MULTICULTURAL COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

The article deals with the formation of multicultural competence of international students in the educational environment of Russian universities. The author offers a set of teaching and methodical materials «Holidays and festivals of the world» aimed at forming the foundations of multicultural competence of foreign students enrolled in higher education institutions of the Russian Federation. The article describes the main components of given set.

Key words: polycultural competence, international students, set of teaching and methodical materials.

В последние десятилетия отмечается значительный рост темпов академической мобильности, увеличивается численность иностранных граждан, прибывающих на обучение в вузы Российской Федерации. В связи с этим одной из важнейших задач в системе профессиональной подготовки иностранных учащихся

является организация образовательного пространства российских вузов на основе принципов межкультурной толерантности, создание благоприятных условий для педагогического взаимодействия представителей различных этносов и культур.

Ежегодно в вузы Российской Федерации прибывает более 120 000 иностранных граждан из различных регионов мира. По существующей традиции большинство иностранных учащихся проходит курс предвузовской подготовки, успешное окончание которого обеспечивает поступление на основные программы обучения. Практика показывает, что в связи с неоднородностью контингента и растянутыми сроками заезда иностранных граждан на программы предвузовской подготовки формирование учебных групп с учетом национальной принадлежности обучаемых во многих вузах представляется затруднительным. Таким образом, в составе одной учебной группы могут обучаться носители различных культурных традиций, имеющие специфические ценностные ориентации и этнопсихологические особенности, сформированные под влиянием той этнической среды, в которой они воспитывались. В связи с этим уже на этапе предвузовской подготовки актуальными становятся проблемы формирования основ поликультурной компетенции иностранных абитуриентов при обучении в поликультурной образовательной среде.

Термины **«поликультурная компетенция» / «поликультурная компетентность»** (multicultural competence) являются относительно новыми в педагогике и смежных с ней дисциплинах. Они связаны с появлением новых направлений в теории и практике педагогической науки – поликультурного образования и поликультурного воспитания. Терминология поликультурного образования находится в настоящее время в стадии разработки и нуждается в уточнении и конкретизации.

Наряду с терминами «поликультурная компетенция» / «поликультурная компетентность» в зарубежных и отечественных научных работах встречаются и другие понятия, связанные с проблемой межкультурного взаимодействия представителей различ-

ных этнических сообществ: кросс-культурная компетентность (cross-cultural competence), культурная компетентность (cultural competence), этнокультурная компетентность (ethnocultural competence), межкультурная компетентность / интеркультурная компетентность (intercultural competence), межкультурная коммуникативная компетентность (intercultural communicative competence), межкультурная сенситивность (intercultural sensitivity), межкультурная толерантность (intercultural tolerance) и др.

Наиболее распространенными и глубоко разработанными в научной литературе являются понятия «межкультурная компетенция» / «межкультурная компетентность». Однако несмотря на значительное количество теоретических трудов, посвященных различным аспектам данных феноменов (К.Э.Безукладников, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.С. Денисова, Г.В. Елизарова, А.Ю. Муратов, И.Л. Плужник, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, Э. Р. Хакимов, И.М. Шеина, M. Bennett, M. Byram, G. Changnon, D.K. Deardorff, K. Knapp, B.H. Spitzberg и др.), исследователи не приходят к единому мнению о сущности, содержательном наполнении этих явлений и их компонентном составе. Многие авторы не разграничивают данные понятия и используют их как синонимичные. Это связано, в первую очередь, с тем, что до настоящего времени во многих научных работах также взаимоподменяются и родовые понятия «компетентность» / «компетенция». Наконец следует отметить, что в исследованиях фигурирует еще один производный термин «межкультурная коммуникативная компетенция». Не вызывает сомнений, что разграничение и семантизация указанных понятий представляется важным аспектом изучения феномена «межкультурности» в теории коммуникации и в педагогической науке, однако данная проблема не является предметом настоящей работы.

В зарубежной научной литературе понятие «межкультурная компетенция / компетентность» (intercultural competence) появилось еще в начале 1970-х годов, в период становления межкультур-

ной коммуникации как самостоятельного научного направления. В ходе данного процесса на рубеже 1970-1980-х годов на первый план вышли проблемы отношения к другой культуре и ее ценностям, преодоления этнокультурного центризма. К середине 1980-х годов в западной науке сложилось представление, согласно которому межкультурная компетентность формируется посредством овладения знаниями, полученными в процессе межкультурной коммуникации. Знания такого рода подразделяются на специфические (сведения о конкретной культуре в традиционных аспектах) и общие (владение такими коммуникативными навыками, как толерантность, эмпатийное слушание, знание общекультурных универсалий). Успешность межкультурной коммуникации определяется степенью овладения обоими типами знания [1, с. 132].

В соответствии с данным разделением межкультурная компетентность в западной культурной антропологии рассматривается в двух аспектах:

– как способность сформировать в себе чужую культурную идентичность, что предполагает усвоение языка, ценностей, норм, стандартов поведения другого коммуникативного сообщества;

– как способность достигать успеха при контактах с представителями иного культурного сообщества даже при недостаточном знании основных элементов культуры своих партнеров [Там же, с. 133].

В лингводидактике межкультурная компетенция выделяется в качестве компонента иноязычной коммуникативной компетенции или имплицитно включается в содержание других компетенций (например, языковой, речевой, социокультурной, социолингвистической и т.д.), составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию, так как их полноценная реализация в ситуациях межкультурного общения непосредственно зависит от уровня межкультурной компетенции коммуникантов [2, с. 63].

В отечественной лингводидактике межкультурная компетенция определяется, в частности, как способность межкультурного

коммуниканта выступать в качестве медиатора культур посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достижения на его основе позитивного для обеих сторон результата межкультурного общения. При этом конечным этапом развития межкультурной компетенции является формирование качества языковой личности, позволяющего ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности [3, с. 236].

В. П. Фурманова определяет межкультурную компетенцию как «совокупность фоновых знаний и способность их адекватного применения в условиях определенного контекста на основе сравнения двух и более культур». При этом деятельностный аспект, или «культурный модус поведения», автор связывает с психологией носителя языка и культуры: «изучение традиций, нравов и образа жизни носителей языка имеет важное значение в установлении взаимопонимания между народами и укрепления общечеловеческих ценностей» [4, с. 45].

Исследуя процесс формирования межкультурной компетенции абитуриентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в вузах Российской Федерации, С.И.Шевелева определяет данную компетенцию как интегративное качество личности, которое может быть представлено совокупностью знаний о сходствах и различиях контактирующих культур, национально-культурных особенностей поведения партнеров по коммуникации, коммуникативных умений, способности и готовности к межкультурному взаимодействию [5, с. 7].

В общекультурную составляющую межкультурной компетенции включают следующие аспекты:

– представления о типах взаимодействующих культур;

– представления о стереотипах в различных культурах и пути их преодоления;

– культурные табу и их влияние на результат коммуникации;

– общая культурная грамотность [6, с. 26]

Успешное осуществление межкультурной коммуникации на уровне фоновых знаний предполагает владение широким спек-

тром экстралингвистической информации, или «фактов культуры» (духовные ценности этноса, мифология, исторические события, значимые имена и тексты культуры, ключевые концепты этнокультуры, национальные праздники, фестивали, карнавалы и т.п.)

На основе анализа многочисленных работ, посвященных различным аспектам межкультурной компетенции, можно констатировать, что в большинстве из них речь идет о взаимодействии двух контактирующих культур (при этом межкультурная коммуникация рассматривается преимущественно в сферах экономики, бизнеса, торговли, различного рода промышленной деятельности). Так, в теории и практике преподавания иностранных языков принято говорить о взаимодействии родной культуры учащегося и культуры изучаемого языка. В системе языковой подготовки иностранных студентов в вузах Российской Федерации межкультурная компетенция в первую очередь формируется на занятиях по русскому языку и в рамках специальных лингвострановедческих курсов.

Вместе с тем следует отметить, что образовательное пространство современного российского вуза характеризуется «поликультурностью». В учебных заведениях, осуществляющих профессиональную подготовку иностранных специалистов, субъектами академической деятельности являются иностранные граждане из различных регионов мира, российские преподаватели и студенты. В связи с этим применительно к процессу взаимодействия перечисленных субъектов в поликультурной образовательной среде российского вуза понятие «межкультурная компетенция» целесообразно расширить и использовать в указанном контексте понятие «поликультурная компетенция». В условиях современного поликультурного общества обладание поликультурной компетенцией является одним из условий успешной профессиональной деятельности, следовательно, поликультурная компетенция становится необходимым компонентом профессиональной компетентности специалиста.

Понятия «поликультурная компетенция» / «поликультурная компетентность» разрабатываются в работах И.В. Васютенковой, Т.Ю. Гурьяновой, Л.Ю. Даниловой, А.Н. Джуринского, А.Б. Закировой, И.С. Лунюшкиной, Л.И. Максимовой, И.В.Пескова, М.П. Пушкаревой, Н.П. Филатовой, И.Е.Шолудченко, Е.М. Щегловой и др. Ученые по-разному определяют данные понятия. Так, Л.Ю. Данилова понимает поликультурную компетентность студента как профессионально значимое интегративное качество личности, соединяющее в себе мотивы познания, принятия общего и специфического в каждой из культур как ценности; знания законов, способов жизнедеятельности и развития поликультурного мира; умений применять их в практике коммуникации [7, с. 12]. А.Н.Джуринский определяет поликультурную компетентность выпускников вузов как интегрированное личностно-профессиональное качество, выраженное в знаниях, умениях и творческом подходе к культуре и традициям разных народов (первоосновой которой является их этнокультура) [8, с. 34].

Особое место в ряду научных работ, посвященных данной проблематике, занимает диссертационное исследование И.В.Хариной, в котором глубоко и всесторонне исследована специфика формирования поликультурной компетентности иностранных студентов в вузе, а также педагогические условия, способствующие успешному протеканию данного процесса. Автор определяет поликультурную компетентность как интегративное свойство, включающее в себя ряд взаимообусловленных и взаимодополняющих компонентов когнитивной, аффективной и поведенческой сферы, позволяющих личности эффективно взаимодействовать с представителями иных культур на всех уровнях межкультурной коммуникации и во всех сферах взаимодействия [9, с. 40]. Когнитивное содержание поликультурной компетенции, по мнению И.В.Хариной, составляют базовые знания, связанные с наличием и сущностью межкультурных различий в обществе. На основе этих знаний формируется ценностное отношение к культурным различиям, осознание принадлежности к определенной

культуре, осознание уникальности культур, терпимость и позитивное отношение к иному поведению и мышлению.

Одним из факторов формирования поликультурной компетенции иностранных учащихся в образовательном процессе российского вуза является организация учебной деятельности студентов, обеспечивающая диалог культур. Наиболее эффективной формой реализации диалога культур на начальном этапе предвузовской подготовки иностранных абитуриентов является аудиторная и внеаудиторная работа в курсе русского языка как иностранного.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого по программе подготовки в вузы Российской Федерации ежегодно обучается более 400 иностранных граждан из Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, СНГ и других регионов мира.

На кафедре «Русский язык как иностранный» ИМОП СПбПУ реализуются различные направления научно-методической деятельности с целью формирования поликультурной компетенции иностранных учащихся, воспитания межнациональной толерантности субъектов учебного процесса. В настоящее время разрабатывается комплект учебно-методических материалов «Праздники и фестивали народов мира», предназначенный для иностранных граждан, владеющих русским языком в объеме базового уровня. Комплект учебно-методических материалов включает:

– наглядные материалы (плакаты, репрезентирующие какой-либо национальный праздник (культурное мероприятие), содержащие сопроводительный текстовый комментарий);

– мультимедийное приложение;

– методические рекомендации по работе с комплектом наглядных материалов и мультимедийным приложением.

Комплект учебно-методических материалов способствует расширению представлений иностранных студентов о культурном многообразии народов мира, обогащению знаний о светских и

религиозных праздниках, фестивалях, карнавалах, являющихся неотъемлемой частью национальных культур, воспитанию у учащихся интереса и уважительного отношения к культурным ценностям и традициям различных этнических сообществ.

Разработка комплекта учебно-методических материалов осуществлялась с учетом данных, полученных в результате анкетирования иностранных студентов из различных регионов мира, обучавшихся в ИМОП СПбПУ, которое проводилось с целью выявления наиболее значимых культурных феноменов. Анкета, разработанная в рамках направления научно-методической деятельности кафедры «Изучение контингента иностранных студентов (Адаптация. Межкультурная коммуникация. Толерантность)», содержала следующие вопросы:

- Какие самые важные праздники (культурные события) отмечают в вашей стране?
- Какой праздник (культурное событие) является самым важным?
- Какие из национальных праздников вы отмечаете в России?
- По какому из национальных праздников (культурных событий) вы скучаете в России больше всего?

Анкета предлагалась учащимся на русском языке, однако отвечать на вопросы анкеты студенты могли как на русском, так и на родном языке. Анкетирование осуществлялось во втором семестре обучения, когда студенты уже овладели русским языком в объеме базового уровня. Численность контингента составила 550 человек.

На следующем этапе проводилась обработка результатов анкетирования и анализ полученных данных, разрабатывалась концепция дизайна плакатов. Далее осуществлялось создание сопроводительных текстовых комментариев и методических рекомендаций по работе с комплектом учебно-методических материалов.

Приведем в качестве примера один из плакатов комплекта «Праздники и фестивали народов мира», посвященный китайскому празднику «Цинмин» (рис. 1):

Рис. 1. Плакат комплекта учебно-методических материалов «Праздники и фестивали народов мира», посвященный празднику «Цинмин»

Данный плакат имеет следующий текстовый комментарий:

Цин Мин (в переводе с китайского «праздник чистого света») – самый большой весенний праздник в Китае. Ему около 2500 лет. Это единственный календарный праздник, который имеет постоянную дату в европейском календаре – 5 апреля. Государственные выходные в КНР продолжаются три дня.

Праздник Цин Мин связан с наступлением ясных и светлых дней, зарождением новой жизни. Это также праздник в честь всех умерших. В этот день китайцы приводят в порядок могилы родственников, жгут свечи и «жертвенные деньги», устраивают поминальные обеды. Посещение могил они совмещают с развлечениями и играми. Празднично одетые люди гуляют по улицам, запускают бумажных змеев. Многие китайцы выезжают за город, чтобы полюбоваться первыми цветами, подышать свежим весенним воздухом.

В день Цинмин нельзя готовить горячую еду, разрешаются только холодные блюда. Распространенным блюдом являются сладкие рисовые шарики зеленого цвета.

В рекомендациях по работе с комплектом учебно-методических материалов «Праздники и фестивали народов мира» представлен сводный календарный план праздничных мероприятий, включенных в комплект, виды заданий по работе с сопроводительными текстами, вопросы для обсуждения по каждому из культурных событий, возможные задания для самостоятельной работы и т.п.

Предлагаемый комплект включает также мультимедийное приложение, содержащее материалы комплекта в электронном виде, а также компьютерную программу, созданную в оболочке Hot Potatoes.

Организация учебного процесса с использованием комплекта учебно-методических материалов «Праздники и фестивали народов мира» способствуют повышению мотивации иностранных студентов к изучению русского языка, формированию поликультурной компетенции учащихся в условиях поликультурной образовательной среды уже на начальном этапе подготовки в вузы Российской Федерации.

Литература

1. *Садохин А.П.* Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. X. – № 1. – С. 125-139.

2. *Плеханова М.В.* Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – №7 (70). – С. 62-67.

3. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

4. *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 122 с.

5. *Шевелева С.И.* Формирование межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2015. – 24 с.

6. *Васьбиева Д.Г.* Межкультурная компетенция в структуре целей иноязычного обучения в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 8 (50). – Ч. 2. – С. 25-27.

7. *Данилова Л.Ю.* Формирование поликультурной компетентности студента: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007. – 163 с.

8. *Джуринский А.Н.* Поликультурное воспитание в современном мире. – М.: Прометей, 2002. – 71 с.

9. *Харина И.В.* Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2014. – 227 с.

IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УДК 372.881.161.1

Московкин Л.В.

О ПРЕДЫСТОРИИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Статья посвящена предыстории подготовительных факультетов для иностранных граждан. Автор утверждает, что формами подготовки учащихся к обучению на неродном языке были факультеты свободных искусств, существовавшие в средние века в университетах Европы, годичные подготовительные курсы по русскому языку и общеобразовательным предметам при Казанской учительской семинарии (1870 – 1910-е гг.), первый год обучения русскому языку иностранных студентов в коммунистических университетах СССР (1920 – 1930-е гг.).

Ключевые слова: подготовительные факультеты для иностранных граждан, факультеты свободных искусств, Казанская учительская семинария, коммунистические университеты.

Moskovkin L.V.

ABOUT THE PREHISTORY OF PREPARATORY FACULTIES FOR FOREIGN CITIZENS

The article deals with the prehistory of the preparatory faculty for foreign citizens. The author argues that the forms of preparing students for learning in a second language were the faculties of liberal arts that existed in the middle ages in European universities, one-year

preparatory courses in Russian language and General subjects at the Kazan teacher's Seminary (1870 – 1910s), the first year of teaching Russian language to foreign students in the Communist universities in the USSR (1920 – 1930s).

Key words: preparatory faculty for foreign citizens, faculties of liberal arts, Kazan teacher's Seminary, Communist universities.

Известно, что первый подготовительный факультет для иностранных граждан в нашей стране был создан в Московском университете в 1959 г. на основе существовавших в нем подготовительных курсов для иностранных студентов [8]. С этого времени принято отсчитывать историю подфаков. Подготовительный факультет в МГУ, ставший образцом для десятков аналогичных факультетов в разных вузах СССР, с первых дней своего существования строился как подразделение, ориентированное на подготовку учащихся не только по русскому языку, но и по другим учебным предметам.

Очевидно, что при создании первого подфака использовался уже имеющийся опыт подготовки учащихся к обучению на неродном или иностранном языке. В истории европейского образования имели место подобные формы обучения, и не исключено, что в данном случае можно говорить о преемственности в организации предвузовской подготовки.

Из известных нам форм предвузовской подготовки следует, прежде всего, назвать факультеты свободных искусств, существовавшие при средневековых европейских университетах [6]. Учебный процесс в университетах осуществлялся на латинском языке, который для всех студентов был неродным, и кроме того, для поступления на обучение нужно было владеть основами знаний по семи учебным предметам – семи свободным искусствам.

Представление о семи свободных искусствах (Septem Artes Liberales) сложилось еще в Древней Греции в эллинистическую эпоху. Оно получило развитие в Древнем Риме в трудах Секста Эмпирика, Августина Блаженного, Исидора Севильского, Кассиодора, но главным образом, в трудах Северина Боэция и Марци-

ана Капеллы, которые трансформировали его в логичную педагогическую теорию. В Средние века и в эпоху Возрождения эта теория лежала в основе духовного и светского образования всей Западной Европы. Ей посвящали труды выдающиеся мыслители средневековой Франции Винсент де Бовэ и Гуго Сен-Викторский. В XVI веке идеи теории «Семи свободных искусств» начали распространяться в Юго-Западной Руси, а в XVII веке – в Московской Руси [4].

Создатели теории «Семи свободных искусств» понимали «искусство» не как художественное мастерство, а как науку, опиравшуюся на наблюдение и осмысление явлений окружающего мира. Эти искусства или науки назывались свободными в отличие от механических искусств (живописи, скульптуры), для которых был нужен физический труд, которые представляли собой подражание природе и могли осваиваться и несвободными людьми (рабами). Овладение свободными искусствами было необходимым условием получения образования.

В состав свободных искусств включались грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия и музыка. Боэций разделил семь искусств на два цикла: гуманитарный (тривиум) и математический (квадривиум). В тривиум включались грамматика, риторика и диалектика, в квадривиум арифметика, геометрия, астрономия и музыка.

При поступлении в университет будущие студенты сдавали экзамен, на котором оценивались их знания по указанным семи предметам, и главным образом, владение латинским языком. Абитуриенты должны были свободно говорить и писать на латыни, понимать латинские тексты. Такие экзамены проходили два раза в год. Те же, кто не мог сдать этот экзамен, поступали на факультет свободных искусств, где могли записаться на занятия по любому из семи предметов. Только после их изучения, сдачи выпускных экзаменов и получения ученой степени магистра свободных искусств студенты получали право поступать на старшие факультеты: юридический, медицинский, богословский. Заканчивая

старшие факультеты, написав и публично защитив диссертацию, студенты становились докторами права, медицины и богословия.

В отличие от советских подфаков с одногодичным сроком обучения срок обучения на средневековых подготовительных факультетах не был ограничен. Не было и деления на учебные группы. Учебный план составлялся на весь учебный год, но год делился не на полугодия или семестры, как в наше время, а на две неравных части: большую ординарную часть (magnus ordinarius) с октября до Пасхи, и малую ординарную часть (parvus ordinarius) от Пасхи и до конца июня [6].

При университетах России в дореволюционное время подобных подготовительных факультетов не было, хотя в XVIII веке обучение в Санкт-Петербургском и Московском университетах тоже осуществлялось на латинском языке и, соответственно, студенты должны были им владеть. Поступали в эти университеты выпускники гимназий и духовных семинарий, где было хорошо поставлено обучение латыни [5].

Однако в XIX веке можно найти и прямой аналог подготовительных факультетов. В 1872 году была открыта Казанская учительская семинария, которая готовила учителей русского языка для татарских школ Поволжья и Сибири. В 1877 г. в ней был введен годичный подготовительный класс для студентов, плохо владевших русским языком. В дальнейшем при Казанской учительской семинарии были открыты четыре начальных училища с годичным сроком обучения – марийское, мордовское, удмуртское, чувашское, которые готовили учеников для поступления в нее.

Созданная в Казанской учительской семинарии система подготовки учителей русского языка для нерусских школ включала обучение произношению, правописанию, грамматике, устной и письменной речи. Профессор этой семинарии В.А. Богородицкий написал брошюру, в которой обобщил свой опыт преподавания грамматики семинаристам-татарам [1]. Приведем некоторые из положений этой брошюры:

1. Обучение грамматике студентов семинарии необходимо связывать с практикой использования полученных знаний в речи. Все изменяемые формы частей речи следует вводить в составе словосочетаний или предложений. Например, склонение имени существительного необходимо вводить в предложениях или словосочетаниях (*Стол стоит. Нет стола. Иду к столу. Вижу стол. Сижу под столом. Думаю о столе. Столы стоят. Нет столов.* и т.д.).

2. Весь новый материал следует переводить на татарский язык.

3. Необходимо, чтобы у каждого студента была грамматическая тетрадь. Она должна вестись аккуратно, и потом это будет собственный грамматический справочник студента.

4. Сведения о русской орфографии необходимо давать только по мере изучения грамматики. Их тоже следует отражать в грамматических тетрадях.

5. Грамматический материал следует вводить концентрически. В первый год обучения следует вводить только самый легкий учебный материал и только такой, в котором обнаруживаются системные закономерности русской грамматики. Трудные формы, например, причастия и деепричастия, и исключения следует вводить на втором году обучения.

6. При обучении формоизменению слов следует особое внимание уделять ударению в словах.

Таким образом, В.А. Богородицкий обучал семинаристов русской грамматике по грамматико-переводному методу, однако его обучение было не теоретическим, а тесно связанным с речевой практикой. В.А. Богородицкий разработал для студентов семинарии таблицы ударения имен существительных, которые до сих пор не потеряли своей значимости [1: 8 – 10].

В дальнейшем годичные подготовительные классы были организованы в учительских семинариях для нерусских студентов в Варшаве, Уфе, Гори, Дерпте, Бирске, Орске.

Еще один интересный факт – начальное обучение русскому языку иностранных студентов в коммунистических университетах (комвузах), которые были созданы в России после Октябрь-

ской революции 1917 года для подготовки партийных, советских и профсоюзных работников. Наиболее крупные комвузы были открыты в Москве, Ленинграде, Харькове, Минске, Тбилиси, Ташкенте, Саратове, Ростове на Дону. Среди них были и четыре университета, созданные в Москве специально для подготовки иностранцев: Коммунистический университет национальных меньшинств Запада, Коммунистический университет трудящихся Востока, Коммунистический университет трудящихся Китая, Международная ленинская школа. В них получили образование многие известные деятели коммунистического и рабочего движения: Дэн Сяопин, Хо Ши Мин, Назым Хикмет, будущий президент Тайваня Цзян Цзинго, В. Ульбрихт, Э. Хонеккер, И. Б. Тито, Д. А. Сикейрос и др.

В коммунистических университетах русский язык изучался в течение двух лет и занимал пятую часть учебного времени в общей системе университетских дисциплин. При этом в учебных программах основное внимание уделялось формированию у иностранных студентов умений устной речи и чтения. Необходимо было подготовить студентов к слушанию лекций на русском языке, пониманию текстов средней трудности, практическому общению с носителями русского языка на бытовые темы. Уделялось внимание и обучению письменной речи: студенты должны были научиться писать конспекты и планы, составлять определенные виды документов. Таким образом, обучение русскому языку в комвузах было ориентировано на практику общения, на формирование речевых умений и навыков.

Приоритет обучения студентов практической стороне языка подчеркивал выдающийся методист периода 1920-х годов Г.К. Данилов. Он писал: «Основное в работе по языку – это навыки ... навыки – наша программа, на них мы и должны делать упор в занятиях» [3: 6], специально отмечая значимость формирования произносительных, лексических и грамматических навыков. Он также считал необходимым формировать у учеников логические навыки – навыки составления планов, тезисов, докладов, навы-

ки рассуждения и доказательства (в 1920-е гг. навыки и умения не различались).

Кроме практических целей, как бы мы сейчас сказали – коммуникативных целей, в обучении русскому языку в комвузах ставились цели воспитательные – формирование у студентов коммунистического мировоззрения и образовательные – расширение их кругозора, углубленное знакомство с практикой коммунистического строительства в СССР и овладение основами наук, необходимых для ведения партийной и хозяйственной деятельности в странах победившего социализма.

Курс русского языка в комвузах в первый год обучения делился на три этапа. На первый этап – вводный или пропедевтический курс, который продолжался два месяца, планировалось 80 аудиторных часов (40 занятий), по 10 часов в неделю. Задачами студентов в этот период были накопление элементарного словарного запаса, усвоение основ русской грамматики, приобретение простейших навыков устной речи, чтения и письма. При этом рекомендовалось в первую неделю вести занятия устно и лишь со второй недели подключать обучение чтению и письму. На втором этапе (третий, четвертый и пятый месяцы обучения) студенты приступали к детальной проработке научно-популярных и художественных текстов. На третьем этапе (последние четыре месяца) они совершенствовали умения читать вслух (от них требовалось «беглое, отчетливое и достаточно выразительное чтение»), найти в тексте основную мысль и ответ на поставленный вопрос, рассказать о виденном и пережитом, написать несложную деловую бумагу, составить пересказ, несложный план и конспект. Кроме того, студенты должны были усвоить «около 400 преимущественно общественно-политических слов». Деление начального курса русского языка на три этапа во многом предвосхищает деление курса обучения на подготовительных факультетах на три концентра и дальнейшее выделение трех первых уровней владения русским языком.

Тематика текстов была связана с бытом студента, его практической работой, пятью праздниками «красного календаря» (Меж-

дународный юношеский день, день Октябрьской революции, день смерти Ленина, день Парижской коммуны, Первое мая), а также с содержанием дисциплин, которые читались в коммунистических университетах на первом курсе: Политграмоты, Экономической географии, Истории общественных форм. Таким образом, на первом курсе комвуза иностранные студенты изучали не только русский язык, но и другие необходимые им учебные предметы. Как мы видим, первый курс комвуза – это не что иное, как прообраз подготовительного факультета для иностранных граждан.

Метод обучения русскому языку в комвузах во многом был сходен с сознательно-практическим методом. Рассматривая его по отношению к противопоставлению прямых (беспереводных) и переводных методов, можно утверждать, что метод обучения русскому языку в комвузах был беспереводным. Преподаватели не отрицали возможность использования перевода, но часто не могли использовать его, так как работали в учебных группах с многонациональным составом студентов.

Рассматривая этот метод по отношению к противопоставлению сознательных и интуитивных методов, можно утверждать, что он был сознательным в отличие от метода М.Д. Берлица и других вариантов прямого метода. На занятиях по русскому языку в комвузах ставилась цель формирования не только речевых умений и навыков, но и грамматических знаний, и это отражалось в системе упражнений и заданий к текстам.

Рассматривая метод обучения русскому языку в комвузах по отношению к организации учебного материала, можно назвать его текстовым. Каждый урок начинался с изучения текста на определенную тему и лексики, относящейся к этой теме. Соответственно, в обучении получал реализацию тематический принцип организации учебного материала. Каждый текст сопровождался вопросами по его содержанию и грамматическими задачами (упражнениями) на анализ и построение предложений. При этом морфология изучалась на синтаксической основе.

Многие вопросы современной методики обучения русскому языку на подготовительных факультетах были разработаны еще в 1920-е годы преподавателями комвузов. Специалист по обучению иностранцев русской лексике И.М. Вульфиус [2], выдвигала два принципа включения лексики в процесс обучения русскому языку студентов комвузов: от конкретного к отвлеченному и от близкого к далекому. И.М. Вульфиус считала необходимым включать в каждый урок 10 – 15 слов на начальной стадии обучения и допускала увеличение этого количества на более поздних стадиях. Она предложила приемы закрепления лексики:

1) запись новых слов и выражений,

2) построение фраз с новыми словами,

3) использование изученного слова в устной речи или в письменных работах,

4) беседы на темы, предложенные преподавателем или выбранные самими учащимися,

5) до чтения текста проработка слов в устной беседе,

6) после чтения текста использование новых слов в беседе по его содержанию, в частности, когда приводятся аналоги из родной жизни учащихся,

7) эмоциональное произнесение слов преподавателем.

Для закрепления слов И.М. Вульфиус рекомендовала группировать слова по темам, по семантическим рядам (*потерять, искать, найти*), по словообразовательным элементам (*боль, болеть, больно* и т.д.), употреблять их в разных контекстах и сочетаниях (*принимать участие, принимать лекарство, принимать гостей, принимать вину, принимать резолюцию*), подбирать к ним синонимы и антонимы. Для обогащения словарного запаса учащихся было рекомендовано использовать несложные художественные тексты (биографии, мемуары, рассказы, в которые включены элементы разговорной речи).

Другой методист А.А. Пальмбах разрабатывал вопросы контроля на уроках русского языка в нерусской аудитории. Он выступил против субъективной оценки работ студентов, считая, что

качественный контроль должен быть объективным (наблюдаемые факты языковой работы должны выражаться в числах) и должен иметь единый критерий оценки. А.А. Пальмбах [7: 97–98] разработал шкалу оценки письменных работ по русскому языку, позволяющую использовать одни и те же критерии оценки. Аналогичными шкалами до сих пор пользуются преподаватели, оценивающие изложения и сочинения студентов. Идеи Пальмбаха перекликаются с современными идеями тестирования по русскому языку как иностранному.

Ну и наконец, не в 1950-е, а именно в 1920-е годы преподаватели комвузов поняли, что обучать русскому языку иностранцев нельзя по учебникам, предназначенным для русских учащихся. Коллектив преподавателей под руководством Г.К. Данилова создал учебник «Русский язык для нерусских» [8], адресованный иностранным студентам, учитывающий особенности овладения иностранным языком и специфические трудности, которые могут возникнуть у студентов в процессе обучения. Этот учебник предвосхищает серию учебников 1950 – 1970-х годов.

Преемственность между организацией подготовительного обучения в комвузах и подготовительного факультета МГУ очевидна. Несомненно, она была обусловлена тем, что к созданию подготовительного факультета в МГУ были привлечены И.М. Пулькина (Вульфиус) и другие преподаватели, имевшие опыт работы в комвузах.

Таким образом, подготовка учащихся к обучению в вузе на неродном языке имеет богатую историю – не 60 лет, а несколько веков, что, несомненно, говорит о ее востребованности.

Литература

1. *Богородицкий, В.А.* О преподавании русского языка в татарской учительской школе / В.А. Богородицкий. – Варшава: тип. М. Замкевича, 1885. – 24 с.

2. *Вульфиус, И.М.* Работа над словарем в начальный период обучения / И.М. Вульфиус // Вопросы преподавания русского языка в нацшколе взрослых. – М., 1928. – Вып. 2. – С. 60 – 73.

3. *Данилов, Г.К.* Основные вопросы в обучении взрослых нерусских русскому языку / Г.К. Данилов // Вопросы преподавания русского языка в нацшколе взрослых. – Вып. 2. – М., 1928. – С. 5 – 20.

4. *Ивановский, В.Н.* Народное образование и университеты в средние века / В.Н. Ивановский. – М.: тов-во тип. А.И. Мамонтова, 1898. – 30 с.

5. *Кулябко, Е.С.* М.В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук / Е.С. Кулябко. – М.-Л.: Изд=во Академии наук СССР, 1962. – 216 с.

6. *Липатникова, Г.И.* К ранней истории факультета «свободных искусств» в Париже / Г.И. Липатникова // Герценовские чтения. – Вып. 24. – Серия: Исторические науки. – Л.,1971.

7. *Пальмбах, А.А.* Качественный учет по русскому языку в нерусских аудиториях / А.А. Пальмбах // Вопросы преподавания русского языка в нацшколе взрослых. – Вып. 2. – М., 1928. – С. 96 – 102.

8. Подготовительному факультету для иностранных граждан МГУ 10 лет. / И.И. Потапова [и др.] // Русский язык за рубежом. – 1970. – № 2. – С. 122-126.

9. Русский язык для нерусских. Рабочая книга по русскому языку для национальных отделений совпартшкол, комвузов и национальных школ взрослых. 1-ый год обучения / Г.К. Данилов [и др.]. – М.: Центр. Изд-во народов Союза СССР, 1926. – 243 с.

УДК 372.881.161.1

Алпеева Л.С.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются правовые, культурологические, психологические, методические и другие проблемы, возникающие при обучении иностранных студентов и курсантов в военных вузах за период с 90-х годов по настоящее время.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, правовые проблемы обучения, методическое обеспечение учебного процесса

Alpeeva L.

PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS TRAINING DURING PREPARATION PERIOD COURSE IN RUSSIAN FEDERATION MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with juridical, culturological, psychological, methodological and other problems which have arisen when teaching foreign students and cadets in military higher educational institutions since 1990s.

Key words: Russians as foreign, education juridical problems, education methodological problems.

Подготовка национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях является приоритетным направлением государственной политики Российской Федерации в области международных связей и сотрудничества. Россия готовит специалистов для зарубежных стран уже более 170 лет, и за эти годы в образовательных учреждениях нашей страны было подготовлено свыше 600 тыс. гражданских специалистов для 160 стран мира [9]. По данным Главного управления международного

сотрудничества Министерства обороны Российской Федерации с 1943 года в военно-учебных заведениях СССР и далее России на 2006 прошли обучение более 300 тысяч иностранных военнослужащих из 87 стран мира. Сотрудничество Минобороны России с иностранными государствами в области подготовки национальных военных кадров и технического персонала осуществлялось с 38 странами из всех регионов планеты [4].

С развалом Советского Союза и прекращением действия Варшавского договора поток иностранных студентов и военнослужащих, проходящих обучение в военных вузах нашей страны, существенно сократился. Многие специальные факультеты были преобразованы в специальные отделения, а в некоторых случаях кафедры русского языка как иностранного даже были расформированы и выделены в отдельную ПМК «Русский язык» в составе от до 4 человек.

В 2008 году ситуация начала меняться. Была принята «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.» (утверждена распоряжением правительства № 1662-р от 17 ноября 2008 г.), в которой в рамках задачи «укрепления позиций России в мировом сообществе» [2], в разделе 4. Развитие образования в числе задач сказано о необходимости создания:

– условий «для привлечения иностранных студентов в российские образовательные учреждения», а также «усиление позиций российского образования на мировом рынке образовательных услуг (доход от обучения иностранных студентов в российских вузах – не менее 10 процентов объема финансирования системы образования)»;

– «увеличение доли иностранных студентов, обучающихся в России, до 5 процентов общего числа студентов, создание условий для подготовки в образовательных учреждениях обучающихся из государств-участников СНГ»;

– «привлечение квалифицированных иностранных специалистов, в том числе выпускников российских высших учебных

заведений, молодежи из иностранных государств для обучения и стажировки в Российской Федерации».

Согласно данным Минобрнауки РФ на момент приятия этой концепции наибольшая численность иностранных студентов в российских вузах приходилась на азиатские страны, из них на страны СНГ – примерно 38% от всей численности. Суммарная доля стран Европы, Ближнего Востока, Африки, Америки примерно составляла 23%. Самой значимой страной, обеспечивающей Россию студентами, является Китай. Вслед за Китаем, в список десяти первых государств, из которых прибывают обучающиеся, входят Индия и Вьетнам. Примерно такое же распределение сохраняется и в наше время.

Та же идея расширения международного сотрудничества, в том числе и в области военного образования последовательно отражена и в «Военной доктрине», принятой в 2014 году и утвержденной Указом Президента Российской Федерации: в пункте «Основные задачи развития военной организации» – «обеспечение военно-политического и военно-технического сотрудничества Российской Федерации с иностранными государствами» разъясняет, что в рамках международного военного сотрудничества оказывается помощь в подготовке военных технических специалистов [1].

В интервью «Красной звезде» в 2006 году занимавший тогда должность Начальника Главного управления международного военного сотрудничества Минобороны РФ генерал-полковник Анатолий Мазуркевич отметил, что «Обучение иностранных военнослужащих (ИВС) сегодня остается одним из определяющих факторов расширения военно-технического сотрудничества с зарубежными странами». А. Мазуркевич сообщает, что в 2006 году в 53 военно-учебных заведениях и учебных центрах Минобороны РФ обучались свыше 3 тысяч человек более чем по 600 специальностям и специализациям. Каждый год в военно-учебных заведениях РФ заканчивают обучение порядка 1200 иностранных военных специалистов. При этом количество обучаемых постоянно растет [4].

Идея расширения международного сотрудничества в сфере образования последовательно в 2012 году проводилась Сергеем Кошелевым, занимавшим в тот период должность начальника Главного управления международного сотрудничества и особенно выделявшим «расширение возможностей для обучения военнослужащих стран СНГ в высших военных учебных заведениях и учебных центрах Минобороны России» [3].

По итогам 2014 года, которые огласил на брифинге для журналистов 24 декабря 2014 года заместитель Министра обороны Российской Федерации Анатолий Антонов, «в России обучалось более 6 тыс. зарубежных военнослужащих из 47 стран» [5].

С момента начала профессиональной подготовки ИВС в ВИ(ИТ) в 1947 г. и по настоящее время было подготовлено около 1000 специалистов-иностранцев. Все они, как правило, быстро продвигаются по служебной лестнице и со временем занимают значительные должности в министерствах и департаментах обороны своих стран. Большинство иностранных студентов (более 58%) обучаются в Москве и Санкт-Петербурге. Это обусловлено большим количеством учебных заведений специального профиля, устойчивой репутацией этих учебных заведений и особыми формами набора. Известно, что иностранные студенты попадают в военные вузы на основе межведомственных соглашений о сотрудничестве между Министерством обороны Российской Федерации и министерствами обороны зарубежных стран. Самостоятельно курсант попасть сюда не может. Основным критерием отбора являются вступительные экзамены (в т.ч. русский язык), которые должны сдаваться в стране выезда. Доля иностранных студентов в некоторых военных заведениях доходит уже до 20%. .

Несмотря на длительную историю, связанную с обучением иностранных курсантов, сегодня имеется ряд существенных проблем организации подготовки ИВС к обучению на основных курсах.

Необходимо разделить проблемы на несколько категорий: общие и специфические. Общие (универсальные) проблемы ка-

саются всех иностранцев, приезжающих на обучение в Россию, как гражданских, так и военных учащихся. Среди общих проблем выделяются бытовые, психологические, социальные, культурологические, лингвистические, учебные, в дальнейшем мы будем включать в рассмотрение универсальных проблем и специфические проблемы курсантов, связанные с несением военной службы. Рассмотрим подробнее общие проблемы иностранцев во время пребывания в стране изучаемого языка.

Бытовые. В течение первых двух месяцев эти проблемы являются наиболее актуальными. Часто не устраивает качество пищи в столовой, комнаты в общежитиях (а в случае с военнослужащими обстановка в казармах), система городского общественного транспорта. Кроме того, важным фактором выступают проблемы постановки на миграционный учет, взаимодействие с органами местного самоуправления при том, что прибывший на обучение не владеет русским языком. Для курсантов остро ощущается нехватка необходимой информации на родном языке, включая доступ в Интернет.

Психологические и социальные. Ощущение отстраненности местного населения, утрата или нехватка привычных социальных связей, финансового обеспечения (задержки с перечислением выплат стипендий), языковой барьер отражаются на результатах успеваемости, способствуют нервным расстройствам и депрессии.

Достаточно серьезной является проблема безопасности иностранных студентов. Ни ректоры вузов, ни начальники военных вузов, ни полиция не могут гарантировать безопасности иностранцев на улицах города. Периодически появляются сообщения в СМИ о случаях проявления расизма и национализма (оскорбления и физические нападения) в отношении лиц неславянской внешности и определенная неспособность правоохранительных органов должным образом обеспечить личную безопасность иностранных учащихся, особенно из азиатских и африканских стран.

Культурологические. Одной из проблем, также осложняющей адаптацию иностранного курсанта в вузе, является межкультур-

ная коммуникация повседневного межличностного общения с другими иностранцами, с русскими и российскими гражданами других национальностей. Сложность представляет и возможность для ИВС соблюдения традиций и религиозных норм, особенно остро это проблема стоит в учебных отделениях из стран Ближнего Востока, где также существуют особенности питания, которые не всегда можно соблюсти при общей организации питания в военном учреждении.

Именно поэтому преподаватели на подготовительном курсе осуществляют не только подготовку курсантов по РКИ, но и внимательно отслеживают психологическое состояние курсантов, проводят неформальные беседы, совместное празднование национальных праздников, объединенные занятия военно-научного общества курсантов и вечера русского языка для облегчения адаптации к жизни в России в новом образовательном пространстве. Помимо решения проблем в организации подготовки ИВС по русскому языку, проблем с их адаптацией на подготовительном курсе, преподаватели-русисты стараются по возможности формировать положительный имидж России, стимулировать возникновение интернациональных связей среди курсантов в рамках работы военно-научных обществ курсантов и других видов внеаудиторной работы.

В приказе № 575 от 10 декабря 2000 г. (с изм., внесенными Приказом Министра обороны РФ от 23.01.2004 N 15) «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях вооруженных сил Российской Федерации» [7] сказано, что не рекомендуется объединять курсантов в одно учебное отделение в случаях различного вероисповедания или наличия военных конфликтов между странами. Но межличностное общение внутри специального факультета и внутри института не ограничивается очерченным кругом лиц, иногда приходится объединять курсантов различных национальностей в одно учебное отделение в связи с отсутствием нужного количества штатных единиц в подразделениях, отвеча-

ющих за подготовку иностранных военнослужащих (так, в прошлом учебном году были объединены католики из Мозамбика и буддисты из Камбоджи).

Учебные. Обращаясь непосредственно к проблемам обучения иностранцев на подготовительном курсе, необходимо отметить следующие, не зависящие от нас обстоятельства:

– слабая школьная подготовка. В настоящее время отмечается, что уровень знаний иностранных абитуриентов, как никогда ранее, низок. По большинству базовых общеобразовательных дисциплин зачисляемые на учебу в российские вузы иностранцы имеют в среднем оценку между «удовлетворительно» и «хорошо» (многие из них не смогли бы пройти по конкурсу в национальные или западные вузы ввиду столь низких оценок в школьных аттестатах и более высоких требований на вступительных экзаменах). В военной же системе образования они вступительные экзамены вообще не сдают, и поэтому нельзя даже предполагать насколько хорошо будущий курсант знает математику, физику. Кроме того, в некоторых случаях возникает проблема несформированности у них самого навыка обучения;

– особенности национальных систем образования, которые практикуют, например, отсутствие домашних заданий, невысокий объем и скорость подачи информации, неприятие обычных для российского преподавателя форм контроля;

– национальный характер и стереотипы поведения, например, объективно существует особая практика взаимодействия с ИВС из стран, исповедующих ислам;

– несмотря на требование вышеупомянутого приказа № 575, который регламентирует организацию обучение ИВС и прямо указывает, что «при опоздании кандидатов более чем на 30 суток без уважительных причин предоставленные им места аннулируются, о чем ГУ МВС сообщает национальным военным командованиям и начальникам, которым подчинены вузы, офицерские курсы, учебные центры» (п.26. из раздела I. Общие положения), на практике ни один курсант-иностранец за последние пять лет

не прибыл на обучение вовремя. Опоздание варьируется от 3 до 100 дней (например, в 2009 году офицеры из Анголы прибыли 11 января; в 2012 году группа из Королевства Камбоджа прибыла на обучение 12 декабря и в 2013 году так же, учебное отделение ИВС из Палестины начало заниматься фактически в январе. В 2015 в начале декабря начало заниматься учебное отделение Королевства Камбоджа и в середине декабря – группа из Палестины). И это при установленном сроке тем же приказом начала занятий на подготовительном курсе 1 октября!

Также можно отметить учебные проблемы в организации подготовки иностранных военнослужащих, которые могут быть устранены при непосредственной поддержке со стороны командования:

– отсутствие единого учебно-методического органа, который бы обеспечивал единообразную работу всех кафедр РКИ. Так, например, до сих пор не разработаны или разработаны, но не утверждены:

– ведомственный стандарт по русскому языку как иностранному;

– квалификационные требования к ФГОСам по русскому языку для иностранных военнослужащих;

– современные типовые учебные программы и тематические планы, учитывающие специфику военного образования и независимые от учебно-методических инициатив отдельных университетов и вузов (сборник таких программ был издан Военным университетом (г. Москва) в 1996 году, с тех пор не переиздавался и уже может считаться устаревшим);

– не определен лексический минимум со специально отобранной общевоенной лексике;

В результате преподаватели оказываются между двух огней: с одной стороны, в своей работе они руководствуются за неимением иного ГОСТами по РКИ, утвержденными давно Министерством образования; с другой стороны, необходимо следовать новым приказам и постановлениям Министерства обороны (на-

пример, приказ № 670 МО РФ от 15 сентября 2014 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6], где отражен компетентностный подход). Следуя Концепции и Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29. декабря 2012 г. [11], необходимо разрабатывать новые квалификационные требования и при этом обязательно учитывать специфику гуманитарных и лингвистических дисциплин, тем более в условиях работы с иностранцами.

Важной проблемой является отсутствие списка рекомендованной литературы в целом, и основного учебника по русскому языку как иностранному для военных вузов в частности. Единственный учебник, предназначенный для военных вузов (Краснова А.А. и др. Спутник-1) не переиздавался с 1994 года и по своему содержанию давно устарел. Поскольку не существует как военного учебника по РКИ, так и специализированных учебных пособий, преподаватели стоят перед сложным выбором и необходимостью постоянно комбинировать, что приводит к многообразию используемых методов и приемов, не всегда идущих на пользу процессу обучения. Ситуация тем более усугубилась в последнее время в связи с новыми требованиями, отраженными в вышеперечисленных руководящих документах, согласно которым вся учебная литература, используемая на занятиях, должна иметь какой-либо гриф, а также название учебника или пособия должно совпадать с названием дисциплины и быть представленным в университетской библиотеке. Преподаватель фактически не может выполнить данные требования, т.к. основным учебником для подготовительных курсов большинства военных вузов является «Дорога в Россию» издательства «Златоуст», который также не имеет требуемого грифа, а только заключение экспертной комиссии Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку Министерства образования и науки, т.е. формально не может быть использован в процессе обучения. Создание единого учебника, способного охватить все уровни об-

учения РКИ и содержащего общевоенную лексику хотя бы в рамках подготовительного курса, требует длительной и кропотливой работы как теоретической, так и практической направленности большой группы специалистов, не совместимой с академической нагрузкой.

– программа обучения русскому языку в военных вузах на данный момент включает два этапа: подготовительный курс и основной (реализуемый на протяжении всего последующего обучения курсантов). Программа подготовительного курса, негласно опираясь на государственную систему тестировании, лексические минимумы для гражданских обучающихся в результате все-таки выводит иностранного военнослужащего к концу года на обучения на требуемый доя обучения в вузе I сертификационный уровень. Сложнее обстоит дело с основным курсом, который продолжается все пять лет обучения. Подходы к основному курсу различаются в вузах МО РФ: нет единообразия в количестве зачетных единиц, курсанты из стран СНГ могут изучать как дисциплину «Русский язык», так и дисциплину «Иностранный язык» (английский, французский, немецкий языки). В последнем случае упускается из виду, что существует такое понятие как «Русский язык как неродной», который имеет давнюю историю и методическую базу для обучения иностранцев из стран СНГ. Кроме того, совершенно не учитывается тот факт, что русский язык для иностранцев является не просто иностранным языком, а языком, на котором осуществляет все профессиональное обучение.

– отсутствие договоров с гражданскими вузами, которые могли бы оказать помощь в проведении Государственного тестирования с получение международного сертификата, что повысит престижность военного образования. Об этом пишут ведущие руководители кафедр русского языка и методисты Т.Е. Токарева, Е.Л. Корчагина. Как пишет Т.Е. Токарева, «выдавать иностранным обучаемым сертификат государственного/международного образца о соответствующем уровне владения русским языком, что, безусловно, будет способствовать карьерному росту обуча-

емого на родине» [6:2]. Е.Л. Корчагина представляет еще более весомые аргументы: «Сертификация уровней владения РКИ иностранных граждан призвана содействовать улучшению взаимопонимания между народами, распространению русской культуры и русского языка в мире, углублению духовного общения, гуманизации языкового образования, введению русского языка в европейскую семью иностранных языков как равноправного члена...» (там же).

– учебная нагрузка преподавателей на данный момент регламентируется приказом № 319 от 05 августа 2005 г. [8] И хотя в этом документе частично оговорены нормы работы преподавателей РКИ, многое из реально выполняемой работы не находит отражения в индивидуальных планах работы преподавателей и не учитывается при подсчете затрачиваемого времени. В связи с этим формируемое штатное расписание кафедр не соответствует реально выполняемой работе, и как следствие, кафедры вынуждены объединять учащихся разных языковых семей, вероисповедания, сроков прибытия в одно учебное отделение с переполнением численности учащихся в группах. Страдает от этого и научная составляющая работы преподавателя: ему некогда заниматься проведением педагогических экспериментов, изучать новейшую научную и методическую литературу, повышая свой профессиональный уровень.

Резюмируя все вышесказанное, можно предложить следующие пути разрешения описанных проблем:

1) создание центрального учебно-методического органа, который возьмет на себя работу по созданию единых стандартов, учебных программ и учебников, и будет иметь реальный статус, необходимый для присвоения грифа, контроля за качеством обучения, организацию тестирования для получения сертификатов (в том числе и централизованное он-лайн тестирование), обеспечение работы по организации систематического и планового повышения квалификации преподавателей в ведущих вузах и учебных центрах РФ, в том числе и с отрывом от работы;

2) создание законодательной базы (приказов, инструкций), регламентирующей работу всех кафедр РКИ с учётом особенностей их деятельности,

3) наличие четких алгоритмов по взаимодействию кафедр с вышестоящими инстанциями, как внутри конкретного вуза, так и за его пределами;

4) учет специфики дисциплины «Русский язык как иностранный» и разработка учебных программ в соответствии ее особенностям;

5) учет специфики работы с иностранными военнослужащими и отражение реально затраченного времени работы преподавателей при подсчете ежегодной нагрузки.

Только в результате выстраивания строгой вертикали управления учебным процессом удастся добиться максимальных результатов в обучении русскому языку как иностранному в военных вузах страны.

Литература:

1. Военная доктрина Российской Федерации http://www.rg.ru/2014/12/30/doktrina-dok.html опубликовано 30 декабря 2014 г. в «РГ» – Федеральный выпуск №6570

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развлечения Российской Федерации на период до 2020 года http://base.garant.ru/194365/#block_1000

3. *Кошелев С.М.* Международное военное сотрудничество как фактор укрепления системы военной безопасности Российской Федерации http://federalbook.ru/files/OPK/Soderjanie/OPK-8/IV/Koshelev.pdf

4. *Лященко А.* Крепить авторитет и безопасность России. //Красная звезда, 15 марта 2006 г.

5. Минобороны подвело итоги международного военного сотрудничества 2014 года http://www.rosinform.ru/2014/12/24/minoborony-podvelo-itogi-mezhdunarodnogo-voennogo-sotrudnichestva-2014-goda/

опубликовано 31 декабря 2012 г. в «РГ» – Федеральный выпуск №5976

6. Приказ № 670 МО РФ от 15 сентября 2014 http: http://www.rg.ru/2014/12/30/minoborony-dok.html/ опубликовано 30 декабря 2014 г. в «РГ» – Федеральный выпуск №6570

7. Приказ № 575 от 10 декабря 2000 г. (с изм., внесенными Приказом Министра обороны РФ от 23.01.2004 N 15) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_92377/

8. Приказом № 319 от 05 августа 2005 г. http://www.rg.ru/2005/09/02/nagruzka-dok.html опубликован 2 сентября 2005 г. в «РГ» – Федеральный выпуск №3864

9. *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб, Златоуст, 2008 – 128 с.

10. *Токарева Т.В.* Лингводидактическая стратегия обучения русскому языку как иностранному на этапе вузовской подготовки. М.: ВУ, 2014.

11. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29. декабря 2012 г. http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html

DOI 10.5862/JHSS.215.20
УДК 378.147. 315.7 (075.8)

Д.Г. Арсеньев, В.И.Малюгин

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ВЬЕТНАМ

В настоящее время Вьетнам реализует стратегию интернационализации образования, что являетсявостребованным и перспективным, с точки зрения создания на его территории образовательных структур. Отмечается важность и своевременность продвижение российского образования в Социалистическую Республику Вьетнам. Обсуждается опыт работы Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого на образовательном рынке Вьетнама.

Ключевые слова: Образовательные программы, Образовательный рынок, Экспортобразовательных услуг, Вьетнамо – Российский технологический университет.

Dmitry G. Arseniev, Victor I. Malyugin

EXPERIENCE AND PROSPECTS OF REALIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES IN THE SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM

Currently Vietnam realize the strategy of internationalization of education, which seems popular and promising, from the point of view of the creation on its territory of educational institutions. To pay attention to the importance and timeliness of the promotion Russian education in Vietnam. As an example, are considered the work of the St. Petersburg Polytechnic Universityin the educational market of Vietnam.

Keywords: Educational programmes, The educational market, The export of educational services, Vietnamese-Russian technological University.

Деятельность российских вузов в сфере экспорта образовательных услуг предполагает как наличие необходимого экспорт-

ного потенциала, так и разработку стратегии выхода на зарубежные рынки, с использованием накопленного мирового опыта[1-5]. Расширение российского образовательного пространства связано с серьезной конкуренцией и созданием зарубежными вузами в других странах филиалов по модели транснациональных корпораций. Активность российских вузов в этом направлении в настоящее время затруднена отсутствием реальной законодательной и правовой базы, необходимой для создания образовательных структур за рубежом, в связи с этим, в ближайшее время необходимо разрабатывать новые подходы для привлечения большого контингента иностранных студентов и повышения экономической эффективности этой деятельности. Именно выход российских вузов на внешние образовательные рынки, особенно юго-восточного региона, исключительно важен как для престижа российского образования, так и для встраивания в структуру глобального образовательного мира.

Образовательное сотрудничество реализуется в виде различных организационных форм и наиболее распространенными образовательными структурами являются учебно – методические и научно – образовательные Центры и Подготовительные отделения, организация которых не предполагает создания юридического лица и выдачи документов государственного образца, а ограничивается предоставлением образовательных услуг по установленному направлению деятельности. В этом случае для создания подобных структур необходимо наличие Соглашения о сотрудничестве, Положения о функционировании структуры, преподавательского коллектива и необходимого учебно – методического обеспечения.

Если рассматривать создание на территории зарубежных стран образовательных учреждений высшего образования, таких как Филиал, Институт, Университет, то следует отметить, что их организация вызывает серьезные трудности в связи с отсутствием реальной законодательной и правовой базы [6-7]. Известны примеры создания таких структур, но во всех подобных случаях пред-

полагается принятие решений на правительственном уровне. Так, например, создание Вьетнамо – Российского технологического университета определено Поручениями Президентов и Правительств Российской Федерации и Социалистической Республикой Вьетнам, с выделением финансирования.

Основным вопросом для активного экспорта образовательных услуг является наличие спроса на данную услугу, что подтверждается бурным развитием азиатских стран. Вьетнам относится к числу новых индустриальных стран, в которых за последние десятилетия произошёл качественный скачок социально-экономических показателей. Экономика этих стран за короткий срок совершила переход от отсталой, типичной для развивающихся стран, к развитой экономике. Для азиатской модели характерно развитие национальной экономики с преимущественной ориентацией на внешний рынок, в которой большое внимание уделяется образованию, использованию высоких технологий, активной интеграции, создание транснациональных компаний, вследствие дешевизны рабочей силы и обладания значительными сырьевыми ресурсами. Для обеспечения таких структурных перемен следует необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов.

Сегментирование потенциальных зарубежных рынков связано с выбором языка обучения и для российского вуза можно выделить два основных сегмента: обучение на английском языке и обучение на русском языке. В зарубежных филиалах преобладающим является обучение на английском языке, что значительно расширяет возможности трудоустройства выпускников и является серьезным фактором при выборе образовательного учреждения. В настоящее время в России пока нет необходимого количества подготовленных англоязычных преподавателей, чтобы конкурировать с иностранными вузами в сегменте обучения на английском языке. Наиболее значимым рыночным сегментом для российских вузов за рубежом является обучение на русском языке. Признание аккредитации российских вузов придает цен-

ность российскому диплому и высшее образования может оказаться привлекательным, если не будет связано со значительными финансовыми затратами, а также с изучением чрезмерно большого количества учебных дисциплин, включенных в российские государственные образовательные стандарты третьего поколения.

Присутствие российского вуза в дальнем зарубежье может способствовать достижению следующих стратегических целей:

- приобретение опыта создания и реализации конкурентоспособных и прибыльных зарубежных программ;
- присутствие и узнаваемость на зарубежном рынке российских университетов;
- заключение стратегических альянсов с зарубежными партнерами и разработка новых образовательных продуктов;
- развитие связей с русскоязычной диаспорой и использование ее потенциала;
- поддержка национального бизнеса и кадровое обеспечение его экспортной экспансии;
- стимулирование развития новых образовательных технологий, прежде всего дистанционного обучения.

В качестве примерарассмотрим вьетнамский образовательный рынок. Вьетнам является одним из лидеров в странах Юго-Восточного региона по темпу экономического роста и модернизации промышленности и энергетики, что в свою очередь вызывает насущную потребность в подготовке специалистов, нехватка которых остро ощущается в настоящее время.

Системе высшего образования Вьетнама предстоит решить целый ряд проблем – это устаревшие учебные планы, отсутствие связи между учебной и научно-исследовательской деятельностью, «коррумпированностью чиновников, что затрудняет контроль за качеством образования в университетах». Совокупность этих проблем приводит к тому, что выпускники не могут найти себе работу, тогда как страна нуждается в притоке высококвалифицированной рабочей силы.

По данным вьетнамского министерства образования и подготовки кадров, во Вьетнаме осуществляют деятельность 24 частных университета (их количество планируется увеличить), что составляет 11% от общего количества университетов в стране. Всего в университетах обучается 120 тысяч студентов. Дипломы вьетнамских университетов не признаются в Европе и Америке.

Правительством страны поставлена задача повысить уровень университетского образования настолько, чтобы, как минимум, пять вьетнамских университетов вошли в список 100 ведущих университетов Ассоциации государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН), и как минимум два университета должны войти в список лучших 200 университетов мира. К 2020 году во Вьетнаме должно быть как минимум 5% дипломированных специалистов, чей уровень образования будет равен уровню образования студентов, обучающихся в ведущих университетах АСЕАН.

Санкт – Петербургский политехнический университет (СПбПУ)имеет 50 летний опыт сотрудничества с вьетнамскими университетами, подготовил свыше 500 высококвалифицированных специалистов [1,8,9], занимающих в настоящее время высокие посты в различных областях науки, промышленности и бизнеса своей страны, Опорой сотрудничества является большая армия специалистов и руководящих работников, получивших образование в России; на наличие исторических и культурных связей, военно-техническое сотрудничество; привлекательность обширного российского рынка для местного бизнеса.

С 2011г. СПбПУ, в составе консорциума российских вузов, участвует в реализации проекта Вьетнамо – Российского технологического университета (ВРТУ)[9,10].Критерии участия российских вузов в данном консорциуме разрабатывало Министерство образования и науки Российской Федерации с учетом пожеланий вьетнамской стороны. По каждому направлению подготовки решением Министерства образования и науки Российской Федерации определяется головной вуз, который обеспечивает преподавание данной специальности. СПбПУ является базовым

вузом по направлению подготовки «Управление и информатика в технических системах».

Финансирование работ по подготовке учебно-методических материалов и командирования преподавателей СПбГПУ во Вьетнам осуществлялось за счет бюджетных средств и всего за период 2011-2014 г. были подготовлены и переданы учебно – методические материалы и документы для обеспечения внешне – экономической деятельности, получена разрешительная документация Федеральной службы по техническому и экспортному контроля на передачу Учебно-методического комплекса по специальности «Управление и информатика в технических системах, а также получены заключение экспертизы и сопроводительные письма в таможенные органы для перевоза через границу учебно-методических материалов и учебного оборудования.

Вьетнамской стороне был передан и используется в учебном процессе лабораторный комплекс по курсу «Микроконтроллеры и микропроцессоры в системах управления», что, безусловно, является недостаточным для проведения учебного процесса и в настоящее время рассматривается вопрос о разработке и передаче лабораторного комплекса «Современные методы управления в технических системах».Для повышения квалификации вьетнамских преподавателей была разработана программа стажировки, которую прошли две группы преподавателей в количестве 10 человек. В настоящее время в СПбПУ, в рамках проекта ВРТУ, в Институте информационных технологий и управления и Институте физики нанотехнологий и телекоммуникаций обучается 22 вьетнамских студентов (8 студентов на первом курсе, 5 на втором курсе и 9 студентов на 3 курсе.) Всего, по различным направлениям подготовки, в настоящее время в СПбПУ обучается по программепредвузовской подготовке 41 студент и по основным образовательным программам более 100 вьетнамских граждан по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.В рамках проекта во Вьетнам было направлено 22 преподавателя СПбПУ, со сроком работы в течении одного месяца.

Основной проблемой, с которой столкнулись преподаватели СПбПУ, и что существенно осложняло проведение занятий по точным и естественно – научным дисциплинам во Вьетнаме, явилось слабое знание студентами разговорного русского языка [12]. Учитывая уровень подготовки вьетнамских студентов, направляемых на обучение в российские вузы и имеющийся опыт работы в данном направлении, Министерство образования и подготовки кадров поддержало предложение СПбГПУо создания Центра русского языка на базе Государственного технического университета им. ЛеКуи Дона, что особенно актуально в связи с возрастающим числом студентов поступающих по программе ВРТУ и стремлением вьетнамской стороны исключить обучение студентов на подготовительном отделении российских университетов.

Следует отметить, что Генеральное консульство Вьетнама в РФ, со своей стороны, координировало работу по проекту и оказывало содействие по вопросам взаимодействия.

По результатам работы в рамках проекта можно сделать следующие выводы

1. Вьетнам принимает и реализует стратегию интернационализации образования, активно привлекая к сотрудничеству иностранных партнеров и к созданию на своей территории международных образовательных структур.

2. Следует отметить, что в настоящее время образовательный рынок Вьетнама представляется перспективным,как с точки зрения востребованности образования, так и с точки зрения его наполняемости. На территории Вьетнама в активной образовательной деятельности принимает участие лишь незначительное, имея ввиду востребованность, количество иностранных образовательных структур.

3. Иностранные образовательные вузы на территории Вьетнама, в основном, имеют статус совместных образовательных структур.

4. Экспансия иностранных вузов сопровождается эффективной политической и финансовой поддержкой:

– выделение значительных средств правительством и бизнесом на создание образовательных структур;

– использование передовых образовательных и информационных технологий, в том числе дистанционных;

– предоставление стипендий и льгот вьетнамским студентам;

– создание условий для академической мобильности студентов и преподавателей;

– преподавание большинства дисциплин ведется на английском языке, который во Вьетнаме признан языком делового общения.

5. Учитывая сказанное, представляется необходимым и перспективным продвижение российского образования в Социалистическую Республику Вьетнам в различных формах, включающих в себя: создания совместных университетов, корпоративных институтов и центров, программ совместных дипломов, после вузовского образования, филиалов образовательных учреждений, в виде франчайзинга и дистанционных форм обучения. Особое внимание следует уделить повышению роли, престижа и внедрению русского языка в образовательный процесс.

Реализация российских образовательных проектов является чрезвычайно важным фактором способствующим повышению престижа, конкурентоспособности, интеграции России вглобальном мире ирасширению российского образовательного пространства.

Литература

1. *Арсеньев Д.Г., Малюгин В.И.* Опыт СПбПУ по созданию совместных образовательных структур высшего профессионального образования в странах юго-восточного региона// НТВ, 2015. – № 1 (166). – С.27-31.

2.Ключанская С.А. Перспективы сотрудничества России и стран Юго-Восточной Азии в стратегических областях //Индекс безопасности. – 2011.Т.17.№2. – С.55-85.

3. *Чухломин В.Д.* О стратегии выхода образовательного учереждения на внешний рынок// Маркетинг в России и за рубежом, 2004, №4.

4. Евразийское экономическое сообщество. Согласованные рамочные требования к обеспечению качества высшего образования в государствах Сообщества, от 13.12.2012*, г. Москва*

5. Соглашение о сотрудничестве государств-членов Евразийского экономического сообщества в сфере аттестации и/или аккредитации образовательных организаций/учреждений (образовательных программ) от 21 мая 2010 г.

6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации (от 29.12.2012 N 273-ФЗ).

7. *Никончук Е.Г.. Шевченко Е.В, Шендерова С.В*, Организация и реализация сетевых

8. *Арсеньев, Д.Г., Малюгин В.И.* Политехнический готовит кадры для энергетиков Вьетнама //НТВ, 2013. – № 1 (166). – С.27-31.

9. Арсеньев Д. Г., Малюгин В. И., Сергеев В. В., Стрелец К. И. Подготовка кадров в области строительства атомных электростанций в Республике Вьетнам // Строительство уникальных зданий и сооружений. 2013. № 2. С. 21-28

10.Поручением Президента Российской Федерации от 24 августа 2009 г. № Пр-2258

11. Поручением Правительства Российской Федерации от 27 августа 2009 г. № ИШ-П2-4963

12. Баранова И.И. Стратегии оптимизации языковой подготовки студентов из стран АТР в технических вузах РФ // НТВ СПГПУ Серия :Гуманитарные общественные науки 3(131),2011.С. 50-60.

УДК 811.161.1

Быкова Д.В.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЫДЕЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ НА ПРИМЕРЕ АБСТРАКТНЫХ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ КАК ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В работе представлены наиболее заметные исследования лексико-грамматической и когнитивной дифференциация имён существительных в русском языке с учетом категории конкретности/абстрактности (отвлечённости). Традиция выделения абстрактных имён существительных прослеживается с опорой на основные грамматики русского языка, а также – с опорой на современные лексико-грамматические и лингвокультурологические исследования, авторы которых предлагают разделять абстрактные и отвлечённые имена существительные. В данной работе также выдвигается гипотеза о необходимости разработки особого подхода к обучению абстрактной лексике как обширной и комплексной лексико-семантической группе в рамках задач методики обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: лексико-грамматическая категория, абстрактность, отвлечённость, абстрактные имена существительные, концепт, русский язык как иностранный, обучение русскому языку как иностранному.

Bykova D.V.

ISSUES OF IDENTIFICATION LEXICAL-GRAMMATICAL CATEGORIES BASED ON RUSSIAN ABSTRACT NOUNS (IN ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE)

In work described basic and modern researches of lexical and grammatical categories of Russian concrete and abstract nouns and their difference. This work is based on modern grammar-lexicological and liguoculturological researches which are engaged to separate category of Russian abstract nouns from other groups of Russian nouns. Abstract Russian nouns has been chosen as spacious lexical-semantical

group to put out a hypothesis of necessity of elaboration in methodology of teaching Russian as foreign language special approach to teaching Russian abstract nouns.

Key words: lexical and grammatical category, abstract Russian nouns, concrete Russian nouns, concept, Russian as foreign language, teaching Russian as foreign language.

Имя существительное является частью речи, которой отведено не только особое место в русском языке, но и в процессе обучения лексике русского языка как иностранного (РКИ). Показательно, что номенклатура имён существительных неоднородна по своим характеристикам, вследствие чего некоторые исследователи отмечают непоследовательность критериев при попытке семантического разграничения имён существительных [1, стр. 100]. Так, одним из подходов к их дифференциации является классификация на основании конкретности-абстрактности семантики имён существительных.

С целью рассмотрения разряда абстрактных (отвлечённых) существительных, динамики его определения были проанализированы наиболее авторитетные издания грамматики русского языка: «Грамматика современного русского литературного языка» (1970) и «Русская грамматика» (1980) под редакцией Н.Ю. Шведовой («Грамматика-70» и «Грамматика-80», соответственно). Также по данному вопросу были рассмотрены некоторые исследования Н.В. Феоктистовой (1984) и А.А. Уфимцевой (1974) по семантической структуре и категориям слов. Кроме того, в числе работ, предложенных к рассмотрению в данной статье, представлены и более современные исследования Л.О. Чернейко (1997) В.В. Колесова (2006, 2014), предлагающие дифференцирование категорий отвлечённости и абстрактности имён существительных.

Составители «Грамматики-70» дифференцируют имена существительные, в зависимости от характера обозначаемого, на «конкретные (название вещей, предметов, явлений, лиц) и отвлеченные (название понятий, свойств, действий, качеств)» [2, с. 305]. Также встречается упоминание о группе существительных,

которые не называют «конкретных, единичных предметов». Авторы разделяют их на две группы, в зависимости от того, какими частями речи мотивированы данные слова:

1. Слова, мотивированные именами существительными и прилагательными, а также глаголами, например: *комизм, инструктаж, гордость, синева, наличие, терпение, взятие, мытье.*

2. Немотивированные существительные, например: *блеск, блажь, скука.*

Авторы предлагают называть эти группы слов «существительными singularia tantum (только единственного числа)». Однако, указывается, что у этих слов есть «потенциальная форма множественного числа», хотя они обычно представлены в форме единственного [2, с. 323]. Отмечается также, что существительные с отвлеченным значением в форме множественного числа «обозначают конкретные проявления различных качеств, свойств, эмоциональных состояний», например: *возможность – возможности, скорость – скорости, красота – красоты,* а также «конкретные предметы», обладающие названным качеством, например: *ёмкость – ёмкости, вредность – вредности* [2, с. 324].

Таким образом, в «Грамматике-70» предлагается классификация «существительных с отвлечённым значением» по их грамматическому признаку (отсутствие формы множественного числа и мотивированность некоторыми частями речи). Наряду с этим отмечается изменение лексического значения у некоторых «существительных с отвлечённым значением» при образовании множественного числа.

В общем описании имён существительных, предложенном в «Грамматике-80», существительные разделяются, среди прочих, на следующие лексико-грамматические разряды – конкретные и отвлечённые (абстрактные). Примечательно, что дифференциации абстрактных и отвлечённых имён существительных не приводится. Отвлечённые (абстрактные) существительные определяются как «слова, называющие отвлеченные понятия, свойства, качества, действия и состояния»: *слава, смех, благо*, что в целом

совпадает с определением, приведенным в «Грамматике-70» [3, с. 462]. Авторы дифференцируют отвлеченные имена существительные на мотивированные прилагательными и глаголами (которые составляют большую часть отвлечённых существительных) и на абстрактные имена существительные немотивированного характера. Также как и в «Грамматике-70», в «Грамматике-80» приводятся морфологические характеристики отвлечённых существительных, а именно отсутствие у них форм множественного числа в большинстве случаев. Но также «формы множественного числа образуют те слова, которые могут называть ... единичные проявления» отвлечённых свойств, качеств, состояний или действий: *боль – боли, радость – радости, движение – движения* [3, с. 462].

Следовательно, в «Грамматике-80» предлагается термин для выделяемой в ней группы «существительных с отвлечённым значением» - отвлечённые (абстрактные) имена существительные. Это лексико-грамматический разряд, противопоставленный конкретным существительным, грамматическое описание которого совпадает с приведённым в «Грамматике-70» описанием группы «существительных с отвлечённым значением».

Анализ академических грамматик («Грамматика-70» и «Грамматика-70») демонстрирует, что к моменту их издания абстрактные и отвлечённые имена существительные служили скорее вспомогательными синонимами при толковании данных терминов. Безусловно, в академических грамматиках не были учтены все существовавшие на тот момент исследования в сфере семиотики и семантики, такие как работы А.А. Уфимцевой (1974) и Н.В. Феоктистовой (1984).

Существовавшие на тот момент (70-80е годы XX века) принципы отграничения абстрактных и конкретных имён существительных признаются А.А. Уфимцевой и Н.В. Феоктистовой «достаточно убедительными». Наличие и расширение категории абстрактных (отвлечённых) имён в языке свидетельствуют, по мнению Н.В. Феоктистовой, об активных когнитивных процессах, «социально-экономическом и культурном развитии» общества [4, стр. 6-7].

Основным признаком отвлечённого (абстрактного) имени является «отсутствие денотата (нулевой денотат), который существовал бы в виде отдельного предмета объективной и непосредственно наблюдаемой действительности» [4, стр. 6; 1, стр. 100]. По замечанию А.А. Уфимцевой, «определяющим для семантики» имён существительных является наличие «денотата и сигнификата», а также особо подчеркивается характер их взаимодействия. Доминирование сигнификата как основы значения «словесного знака» указывает на его принадлежность к абстрактным понятиям. Однако, исследователь утверждает, что данная характеристика не имеет «чётко проведённых границ и предметных сфер» [1, стр. 103-104)]. А.А. Уфимцева предлагает делить имена существительные на 4 семиологических типа и 10 подтипов, среди которых 2 типа (включающие 6 подтипов) относятся к группе слов, в которых сигнификат доминирует над денотатом. Приведем ниже краткие характеристики 6 подтипов абстрактных имён существительных, которые предлагает в своём исследовании А.А. Уфимцева.

1. Всеобщие имена (всевозможных предметов), десемантизированные имена. Например, *вещь, дело, способ, точка*.

2. Имена собирательные. Например, *полиция, детвора, солдаты, беднота, бабьё*.

3. Имена ирреальных предметов. Например, *русалка, кентавр, сатана, бог, чёрт, фея*.

4. Имена родовых понятийно-мыслительных и предметных категорий. Например, *движение, ощущение, чувство, действие, время*.

5. Имена опредмеченных признаков, свойств, процессов. Например, *элевантность, нравственность, красота, воспитанность*.

6. Имена научных понятий (метаязыковые имена). Например, *термины науки, техники, искусства* [1, стр. 116].

Показательно, что первые два подтипа слов А.А. Уфимцева относит к типу «абстрактно-конкретных имён», что лишний раз указывает на затруднения при дифференциации абстрактных имён существительных.

Таким образом, описание группы абстрактных имён существительных с позиции семантики в исследовании А.А. Уфимцевой указывает на неоднородность предметных сфер данной группы слов, а также на превалирование сигнификата в знаковом значении имён существительных.

Анализ академических грамматик и семантических исследований 70-х – 80-х годов наглядно демонстрирует динамику выделения термина «абстрактность (отвлечённость)», однако изучение абстрактных (отвлечённых) имён существительных демонстрирует их неоднородную структуру, что влечёт за собой разделение их на типы и подгруппы. Итак, в конце 20 века возникает необходимость в переоценке существующих терминов для описания абстрактных имён существительных, что становится новым этапом в изучении категории конкретности-абстрактности (отвлечённости) имён существительных.

Собственно разведение понятий «абстрактное имя» и «отвлечённое имя» происходит намного позже, что отражено в более современных исследованиях Л.О. Чернейко (1997) В.В. Колесова (2006, 2014). В данных работах предлагается дифференцирование категорий отвлечённости и абстрактности имён существительных, основанное на лингвофилософских исследованиях и учении о концепте.

Обращаясь к «Грамматике-80», следует отметить, что отвлечённые и абстрактные имена существительные составителями не дифференцируются. Однако в работе «Лингво-философский анализ абстрактного имени» (1997) Л.О. Чернейко анализирует статус абстрактного имени (далее - АИ) в отношении «его ближайшего соседа – отвлечённого имени». Так, автор предполагает, что АИ – это мера действительности, «точка зрения» языка на мир, которую использует говорящий. По мнению Чернейко, понятие концепта и АИ находятся в тесном взаимодействии – концепт определяет содержание АИ [5, с. 6-7]. Таким образом, можно заметить переход от грамматико-лексических характеристик имён существительных в работах 60-80-х годов к лингвофилософскому анализу данной части речи.

Разграничение понятий «отвлечённое» и «абстрактное» по отношению к именам существительным можно также найти в работах В.В. Колесова (2006, 2014). При описании концептов национальной ментальности Колесов в своём исследовании «Русская ментальность в языке и тексте» (2006) выстраивает семантический треугольник «идея – слово (знак) – вещь» [6, с. 22], где «позиция *от слова*» представляет собой отвлечённую лексику, например, «жидкость, вещь или тело» (везде и далее сохранён курсив автора). Абстрактная лексика представлена позицией «*от идеи*», которую автор выделяет как особую категорию, возникшую «в наше время», «в эпоху логического мышления» [7, с. 539]. В качестве морфологических характеристик абстрактных имён существительных выделяется суффикс – ость, например: *знаковость, значимость, значительность*. Однако, В.В. Колесов указывает на недостаточно разработанную практическую базу методов и методик, которые могут служить для структурного отбора «различительных признаков» позиций «*от слова*» и «*от идеи*» [7, с. 539] . Данное положение открывает большие возможности для проведения как теоретических, так практических исследований при дифференциации отвлечённых и абстрактных имён существительных.

Таким образом, анализ грамматик русского языка, а также лингвистических и когнитивных исследований демонстрирует, что категории абстрактных и отвлечённых имён существительных дифференцируются на разных основаниях, с учетом некоторых морфологических и когнитивных признаков. Ввиду того, что категория абстрактных (отвлечённых) имён существительных не соотносится с реалиями и, вместе с этим, свидетельствует о значительных когнитивных процессах и развитии культуры и общества, данная лексико-грамматическая категория представляет особую сложность и, несомненно, важность в процессе обучения русскому языку иностранных студентов. В области методики РКИ существуют отдельные исследования и пособия, в которых предлагаются приемы работы с конкретными тематическими группами абстрактных имен существительных [8, с. 102; 9, с.119-124]. Ак-

туальность обучения лексике как особого направления в теории и практике преподавания русского языка как иностранного не подлежит сомнению. Однако необходима разработка особой методики обучения абстрактной лексике, что требует ее дальнейшей дифференциации и комплексного учета лексико-грамматических и когнитивных характеристик.

Литература:

1. *Уфимцева, А.А.* Типы словесных знаков. – М.: Едиториал УРСС, 2011.

2. Грамматика современного русского литературного языка; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1970.

3. Русская грамматика; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1980.

4. *Феоктистова, Н.В.* Формирование семантической структуры отвлеченного имени. - Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1984.

5. *Чернейко, Л.О.* Лингво-философский анализ абстрактного имени. – М., 1997.

6. *Колесов, В.В.* Русская ментальность в языке и тексте. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006.

7. Словарь русской ментальности (в 2 томах) / Колесов В.В., Колесова Д.К., Харитонов А.А. – СПб.: Златоуст, 2014. – Т.2.

8. *Васильева Г.М.* Умом Россию не понять. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев. – СПб.: Издательство «Сударыня», 2000. – 116 с.

9. *Васильева Г.М., Ротмистрова О.В.* Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте. Моногрвафия. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций, 2011.- 198 с.

УДК 378.1 377

Гайсин В.А., Виноградова Т.В., Кулинкин Б.С.,
Тишков А.В., Яицкий А.Н.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. В данной работе излагается опыт обучения иностранных учащихся подготовительного отделения Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова на кафедре физики, математики и информатики. Рассмотрены задачи подготовительного отделения и его отличительные особенности. Приведены примеры разработанных учебных пособий для лабораторных работ по физике на пяти языках: русском, английском, французском, арабском, китайском. Обращено внимание на влияние личности преподавателя при проведении занятий.

Ключевые слова: медицинская физика, лабораторная работа, математический диктант, подготовительный факультет, обучение иностранных граждан.

Gaisin V.A., Vinogradova T.V., Kulinkin B.S, Nikonorova M.L.,
Tishkov A.V., Yaitski A. N.

EDUCATION FOR FOREIGNERS AT THE PREPARATORY FACULTY

Abstract. This article describes the experience of teaching foreign students of the preparatory department of the Pavlov First State. Petersburg Medical University at the Department of Physics, Mathematics and Informatics. The tasks of the preparatory department and its distinctive features. Examples of developed training materials for laboratory work in physics in five languages: Russian, English, French, Arabic, Chinese. Attention is paid to the influence of the personality of the teacher during lessons.

Keywords: medical physics, lab report, mathematical dictation, preparatory faculty, education of foreign nationals

Медицина – одна из древнейших наук. На ранних этапах существования человека медицина зародилась в виде знахарства и ша-

манства. В странах Древнего Востока получила развитие как так называемая жреческая, или храмовая, медицина. Значительных успехов достигла медицина в развитых античных государствах. До нас дошли имена таких знаменитых врачей как древнегреческого врача Гиппократа, римского естествоиспытателя Клавдия Галена, александрийских врачей Герофила и Эрасистрата. Важность медицины осознавали уже правители древних государств. Создавались наиболее благоприятные условия деятельности врачей. Получила развитие народная медицина. Создавались специальные лечебные учреждения – больницы, предназначенные для лечения различных слоёв населения. Для подготовки квалифицированного медицинского персонала создаются специальные медицинские учебные заведения: медицинские школы и институты, при университетах - медицинские факультеты.

В данной работе излагается накопленный в процессе работы опыт оптимизации обучения иностранных студентов в ПСПбГМУ им.ак.И.П.Павлова. Основные положения – задачи и способы проводимого нами процесса обучения в соответствии с обсуждаемыми в проекте Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг. [1]. Как известно Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации определяет принципы, основные цели и задачи Российской Федерации в области предоставления образовательных услуг иностранным гражданам в России и за ее пределами.

Экспорт образовательных услуг в настоящее время является одним из приоритетных направлений внешней политики нашей страны, способствующий укреплению внешнеэкономической и политической стабилизации России, популяризации в иностранных государствах российской науки, образования, культуры и русского языка. Планируется дальнейшая активация программ подготовки специалистов для зарубежных стран. Особое место уделено медицине.

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет (ПСПбГМУ) имени академика И. П. Павлова

(бывший 1-й Ленинградский медицинский институт им. академика И. П. Павлова)— государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Министерства здравоохранения Российской Федерации - одно из ведущих медицинских образовательных учреждений России.

Он был сформирован в 1897 году как Женский медицинский институт - первое в России и в Европе учебное заведение, позволяющее женщинам получить высшее медицинское образование. В настоящее время ПСПбГМУ готовит высококвалифицированных специалистов по различным направлениям: лечебное дело, стоматология, клиническая психология, спортивная медицина, педиатрия, адаптивная физическая культура, сестринское дело. Проводится обучение в интернатуре, ординатуре, аспирантуре и докторантуре.

Структура вуза включает в себя 69 кафедр, 56 научных лабораторий, 11 институтов, НИИ и центров. Базы университета располагаются в клиниках вуза и в 43 крупных больницах и поликлиниках Санкт-Петербурга. Ежегодно в вузе проходят обучение более 5 тысяч учащихся [2].

ПСПбГМУ им. ак. И.П.Павлова являясь одним из старейших вузов России за 115 лет своего существования накопил богатейший опыт преподавания.

Особое внимание уделяется подготовке иностранных медицинских специалистов. Обучение иностранных учащихся проводилось уже с момента основания Женского медицинского института (2-4 % от общего количества принятых слушательниц). С 1946 в Университете осуществляется подготовка иностранных граждан для дальнейшего обучения в медицинском вузе. Как отдельное структурное подразделение, Факультет иностранных учащихся был образован в 1961 году. Основная задача факультета – организация учебного процесса иностранных учащихся, обучающихся по различным направлениям и специальностям, включая последипломное обучение, а также помощь иностранным учащимся в решении проблем, связанных с размещением в общежитии, ре-

шением вопросов соблюдения режима пребывания в Российской Федерации, организацией досуга и вне учебной работы [3].

За неполные 70 лет международной образовательной деятельности университет обучил медицинским специальностям представителей многих стран Европы, Азии, Америки. В настоящее время в университете обучаются студенты из более чем 70 стран мира (Бразилии, Ирана, Ирака, Египта, Китая, Сирии, Монголии, Греции, Марокко, Туниса, США, Финляндии и т.д.) В ряде случаев сохраняется преемственность поколений. Подчас студентами становятся дети и внуки ранее обучавшихся иностранных студентов в ПСПбГМУ им.ак.И.П.Павлова.

В ПСПбГМУ им.ак. И.П.Павлова реализуются две формы обучения иностранных учащихся:

1. Прием абитуриентов на первый курс с последующим преподаванием на наиболее распространенном за рубежом английском языке. Дальнейшее обучение проводиться также на английском языке.

2. Предварительное до вузовское обучение на подготовительном отделении.

В первом случае предполагается, что уровень предварительных знаний иностранных учащихся соответствует уровню знаний российских студентов.

Во втором – принимаются учащиеся с более низким уровнем знаний по основным дисциплинам: биологии, химии, физике и математике. Проводится обучение в течение года по этим предметам и обязательное обучение русскому языку. В конце года проводиться аттестация в виде зачетов с оценкой по сто бальной шкале и последующая сдача вступительных экзаменов по химии, биологии и русскому языку, аналогичному для Российских школьников.

У каждой из форм обучения имеются свои преимущества и недостатки. Первый вариант позволяет сократить время обучения, что, несомненно, представляет интерес как обучающимся, так и преподавателям. Иностранцы, обучающиеся по второй форме учиться в основном русскому языку общения. Специальные тер-

мины, применяемые в математике, постановка физических задач на первых месяцах обучения им не понятны. Учитывая еще и то, что уровень школьного образования в ряде стран значительно ниже уровня в России, при всех усилиях преподавателей довести их уровень первичных знаний до уровня российских студентов – первокурсников чрезвычайно трудно. Не смотря на эти трудности существенное преимущество второй формы обучения – формирование друзей нашей родины – России. Обучаясь русскому языку они познают нашу страну, наши обычаи, которые во многом превышают аналогичные в запредельных странах.

Подготовительное отделение для иностранных граждан является структурным подразделением факультета иностранных студентов университета. Задачами подготовительного отделения являются:

1. Обучение иностранных учащихся русскому языку (бытовому, культурному и языку будущей специальности).

2. Освоение научного стиля речи в рамках основных предметов вуза с медико-биологическим профилем (биология, химия, медицинская физика, информатика).

3. Подготовка к уровню требований российских программ обучения по основным предметам и коррекция пробелов знаний по общеобразовательным дисциплинам.

4. Формирование у учащихся уважительного отношения к культуре страны, ее истории, традициям.

5. Воспитание толерантности к представителям разных стран, их религиозным и национальным особенностям.

6. Адаптация к жизни в стране, городе, университете.

7. Обучение правилам паспортно-визового и миграционного режимов.

Процесс формирования студента многонационального вуза начинается с подготовительного отделения и является очень сложным и ответственным. В процессе работы с иностранным контингентом с начала создания подготовительного факультета накоплен

большой методический материал. К числу особенностей преподавания на подготовительном отделении можно отнести следующее:

1. Сохранение принципа многонациональности. Группы обучающихся формируются из студентов, прибывших из разных языковых стран. Наличие при этом одного языка-посредника – русского в значительной мере сокращает период обучения.

2. Для учащихся создано и включено в тематику занятий по русскому языку адаптированное руководство по миграционному учету, освоению правил миграционного учета и визового режима. После его подробного изучения на занятиях студенты сдают зачет по правилам регистрации.

3. Предоставляется возможность повторить изучение трудных разделов программы студентам, плохо справляющиеся с программой обучения и медленно осваивающие учебный материал переводом в группы более позднего заезда. При этом темп обучения в оставшейся группе сохраняется.

4. Создаются благоприятные условия для ознакомления иностранных студентов с русской культурой. Сформирована литературно-музыкальная студии в процессе работы, которой иностранные учащиеся знакомятся с национальной российской поэзией, песнями, музыкой. Два раза в год силами студентов проводятся концерты, вечера.

5. Для формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык, применяется лингвострановедение [4] - методическая дисциплина, воспроизводящая в учебном процессе сведения о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка. Проводиться посещение музеев, выставок, экскурсии в другие города (Петергоф, Пушкин, Новгород)

6. Осуществляется тесный контакт между преподавателем и учащимися. Каждый преподаватель группы на кафедре русского языка является куратором группы. У студентов всегда есть возможность получить психологическую, информационную помощь в любых ситуациях адаптационного характера.

Немалую роль в подготовке играют специалисты физики, работающие на подготовительном отделении кафедры физики, математики и информатики. Совместно с преподавателями русского языка и преподавателями, ведущими занятия по физике со студентами первого и второго курса, они готовят будущих студентов-иностранцев к освоению чрезвычайно важной и престижной профессии медика. В своей работе преподаватели основываются на принципах медицинской акмеологии [5] – науки в формировании медика долгожителя, обладающего высочайшим профессионализмом. При этом применяются современные инновационные технологии, включающие использованиит в процессе обучения компьютерных технологий. Для повышения эффективности преподавания математике, обучения иностранных учащихся математическим терминам предполагается, применяются нестандартные приемы, в частности, математический диктант. Для повышения эффективности преподавания физики на подготовительном отделении разработаны и опробованы нестандартные методики – проведение лабораторных работ по различным разделам физики:

1. механике-математический маятник, (методическое пособие, написанное на русском, английском, китайском и арабском языках)

2. термодинамике – определение абсолютной и относительной влажности, определение поверхностного натяжения различных жидкостей,

3. электричеству – определение емкости конденсатора, расчет и измерение сопротивления сложных цепей,

4. оптике – исследование оптических систем, состоящих из комбинации собирающих и рассеивающих линз.

Предполагается, что в процессе проведения лабораторных работ учащийся получает навыки в постановке физической задачи, разработке математической модели, математическое решение (решение дифференциальных уравнений первого и второго порядка), проведении непосредственного эксперимента и математической обработке результатов измерений. Предполагается

ознакомление обучающихся с методикой обработки результатов измерений и определение погрешности измерений. Предполагается, что приобретенные таким образом первоначальные знания позволят иностранному учащемуся адаптироваться к не простому для него дальнейшему обучению в ПСПбГМУ.

В своей работе преподаватели сталкиваются с рядом трудностей. В первую очередь это связано с многонациональным составом учащихся. В одной группе, состоящей, как правило, из 8–10 человек, подчас обучаются граждане различных стран Европы, Азии, Африки, Латинской Америки и бывших союзных республик. Так, например одна из групп состояла из двух девочек из Мозамбика, двух юношей и девочек, приехавших из Китая, девушки из ближнего зарубежья — Казахстана, израильтянина арабской национальности. Обучению физики и математики на подготовительном отделении предшествует обучению русскому языку. Преподаватели русского языка, безусловно, дают им необходимые знания для успешного сосуществования их в чуждой им русского язычной среде. Однако обучать их специальным физическим и математическим терминам приходится преподавателям физики и математики.

Многие будущие студенты владеют наряду со своим национальным языком и английским. В ряде случаев преподавателям удается преодолеть языковый барьер, используя свои знания международного английского языка. Однако некоторые из учащихся не знакомы с английским языком, в частности арабы. В связи с этим на подготовительном факультете ПСПбГМУ предложено разработать специальные пособия, позволяющие иностранным обучающимся более успешно освоить необходимый учебный материал. В этом учебном пособии предполагается обучать не только специальным знаниям, но и навыкам разговорного русского языка. Предполагается приводить перевод специальных физических и математических терминов на четыре основных языка: английский, французский, китайский и арабский. Обучение сопровождается показом слайдов и озвучиванием ряда терминов, с использованием компьютерных словарей переводчиков в разговорном русском, английском, французском, китайском и арабском языке.

Еще с одна трудность—это различный уровень первичной подготовки. В одной группе могут находиться наряду с китайцами, окончившие школу с наибольшими балами по физике и математике, арабами, незначительно уступающими китайцам по уровню первичной подготовки, молодые люди, обучавшиеся в Финляндии, где точным наукам уделяется существенно меньшее внимание, и уж совсем наименьшее у окончивших среднюю школу в одной из бывших союзных республик. В этом случае требуется проводить индивидуальный подход. Менее подготовленным студентам уделяется большее внимание. На семинарских занятиях студентам с различными уровнями подготовки даются задачи различной трудности.

Для наиболее эффективной передачи своих знаний преподавателю необходимо находиться в тесном психологическом контакте с учащимися. Для этого необходимо учитывать различие менталитета преподавателя и учеников. Ментальность [6] — это некое свойство традиционного этнического сознания особым образом отражать (и выражать своим поведением) определенную этническую картину мира. Этническая картина мира, в свою очередь, — это представления человека о мире, сформировавшиеся на основании определенных культурно-ценностных доминант. Представления эти отчасти осознаваемые, отчасти бессознательные. В целом этническая картина мира есть проявление защитной функции в ее психологическом аспекте.

Ментальность, таким образом, выступает как совокупность бессознательных комплексов, складывающихся в процессе адаптации человеческого коллектива (этноса) к окружающей природно-социальной среде и выполняющих в этнической культуре роль основных механизмов, ответственных за психологическую адаптацию этноса к окружающей среде. Эти бессознательные образы, включенные в систему этнических констант тем или иным образом, определяют характер действия человека в мире. Последний специфичен для каждой этнической культуры. Ментальность – это система этнических констант, которая является той призмой, сквозь которую человек смотрит на мир.

Все вышеизложенное требует от преподавателя подготовительного факультета наряду с глубокими специальными знаниями физики и математики умения эффективно их передавать. Как правило, это умение приходит в результате достаточно длительной педагогической деятельности. Задачей преподавателя является не только передача своих знаний, но и своего способа передачи знаний. Преподаватель физики и математики должен исходить из того, что перед ним находится не просто студент, а будущих специалист — медик, который получит все необходимые специальные медицинские знания, будет применять их в своей профессиональной деятельности, достигнет вершин совершенства и затем сумеет их предать своим ученикам. Сумеет потому, что обучающий его преподаватель подготовительного факультета обладал таким умением и передал это умение ему.

Таким образом, большой опыт обучения иностранных студентов, использование разнообразных методических, организационных форм учебного процесса позволяет формировать подготовленного к обучению в высшей школе студента. Эти учащиеся, закончив университет, получив медицинскую специальность, остаются друзьями нашей страны за рубежом. Иностранные выпускники ПСПбГМУ занимают в своих странах высокие должности, работая в медицинских учреждениях, органах государственной власти, в образовании и науке.

Литература

1. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации (далее - Концепция). [Электронный ресурс]. URL: http://tsogu.ru› eksporta- obrazovatelnykh period 2020-gg. (Дата обращения: 02.02.2015).

2. ПСПбГМУ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.spb-gmu.ru. (дата обращения: 15.04.2015).

3. Факультет иностранных учащихся. [Электронный ресурс]. URL: http://www.spb-gmu.ru. (дата обращения: 15.04.2015).

4. Акмеология. Учебник под общ. Ред. Дергача А.А. — Москва: РАГС, 2002.

5. *Гуревич П.С., Шульман О.И.* Культурологи. XX век. Энциклопедия. 1998, 374.

УДК 378.22.146-053.68 (47+57)

Гузарова Н.И., Кашкан Г.В.

ИЗМЕРЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОГРАММЫ ПРЕДМАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье раскрываются вопросы измерения и оценки качества предмагистерской программы для иностранных граждан в российском университете. В статье представлены результаты социологического опроса, посвященного оценке качества программы её выпускниками. Авторы анализируют академические трудности магистрантов первого года обучения для понимания достижений и недостатков предмагистерской программы для иностранных слушателей.

Ключевые слова: предмагистерская программа, иностранные слушатели, измерение качества учебной программы, магистранты, академические трудности, социологический опрос, компетенции.

Guzarova N.I., Kashkan G.V.

QUALITY MEASURING OF THE PRE-MASTER TRAINING PROGRAM AT TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY

The paper reveals the questions of quality measuring and evaluation of the Pre-Master Training Program for the foreign citizens in the Russian university. The article presents the results of a sociological study devoted to evaluation the quality of the program which were made by its graduates. Authors analyzers the educational challengers of the first year undergraduates to understand the advantages and disadvantages of the Pre-Master Program for foreign attendees.

Keywords: Pre-Master Training Program, foreign attendees, quality measuring of study program, undergraduates, educational challengers, sociological study, competences.

Одним из приоритетных направлений развития Томского политехнического университета (далее – ТПУ) является разработ-

ка и осуществление магистерских и аспирантских программ высокого уровня. В 2015 году открыт приём в магистратуры по 34 направлениям и 96 профилям, а также по 20 направлениям и 75 профилям аспирантуры. Ежегодно десятки иностранных выпускников бакалавриата и специалитета университета поступают на магистерские программы. Основные образовательные программы (далее – ООП) магистратуры и аспирантуры востребованы не только иностранцами – выпускниками не только российских, но и зарубежных университетов, которые, как правило, не владеют или недостаточно хорошо владеют русским языком. Именно для данной категории иностранных граждан в 2006 году в на Подготовительном отделении Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ была открыта предмагистерская программа.

За период 2006 – 2015 гг. количество предмагистров увеличилось в пять раз. Если в 2006/2007 уч.г. предмагистры составляли всего 6% от общего числа слушателей программ предвузовской подготовки, то в 2013/2014 гг. – уже 14%, а в 2014/2015 уч. г. – 16%.. В настоящее время более 50% слушателей предмагистерской программы (далее ПМП) прибывают в университет по направлению МОН РФ.

В течение 2006 – 2014 гг. на Подготовительном отделении было подготовлено 55 предмагистров, около 70% из их числа поступили в магистратуры ТПУ по техническим направлениям, 27% – на магистерские программы экономического направления, 3% – в магистратуры гуманитарного профиля, что вполне соответствует стратегическим целям университета. Практически 100% предмагистров успешно сдают ТРКИ – I, а некоторые – успешно проходят тестирование в рамках программы ТРКИ – II.

Курсы предмагистерской подготовки открыты и действуют во многих российских университетах. Особенностью предмагистерской подготовки на ПО ТПУ является планирование и реализация учебной деятельности на основе программно-целевого подхода, что неоднократно освещалось авторами данной статьи в ме-

тодической литературе [6; 7; 8]. Главной целью и планируемыми результатами обучения на этой программе является достижение выпускниками компетенций в области русского языка на уровне ТРКИ-I, а также профильных и специальных компетенций, позволяющих обучаться на основной образовательной программе, адаптация к образовательной и социальной среде.

В связи с формированием компетентностной модели довузовского обучения иностранных граждан, в центрах международного образования российских университетов идёт поиск организационно-методических механизмов её планирования и реализации [11]. Особое значение придаётся повышению качества образовательных программ. В связи с этим большое значение приобретает мониторинг образовательной деятельности.

В специальной литературе достаточно широко освещается тематика, связанная с мониторингом в образовательной сфере. Мониторинг рассматривается как система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании педагогической системы, «непрерывное слежение» за состоянием и прогнозированием её развития, выявление и оценивание педагогических действий, при этом обеспечивающая обратную связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы её конечным целям.

А.А.Вартумян, анализирую научно-методическую литературу, подчеркивает, что эксперты отмечают такие черты в определении мониторинга, как «непрерывное слежение» (А.С.Белкин, А.А.Орлов), «постоянное наблюдение» (Г.М.Коджаспиров, А.Ю.Коджаспиров), системное наблюдение» (А.Талых), «системная диагностика» (В.И.Андреев), «инструмент оценки качества» (И.И.Трубина) [3].

Многие авторы совершенно справедливо отмечают, что понятие «мониторинг» значительно шире понятия «контроль» [3]. М.М.Бондаревская, Т.И.Уварова, М.С.Черепанов, авторы проекта «Концепция новой системы оценки качества образования

(НСОКО)», подчеркивая недостаточность традиционных форм контроля результатов обучения, отмечают необходимость системного мониторинга качества образования. Мониторинг, по мнению авторов, направлен на выявление сильных и слабых сторон в обучении, на выявление академических трудностей обучающихся, анализ полученной информации и формулирование предложений по совершенствованию образовательных программ, организации учебного процесса [2].

Проблемам технологий мониторинга в международной академической среде посвящено немало исследований. Они систематически проводятся в РУДН, СПбГПУ, ВГУ, ВолгГТУ и других университетах и, как правило, связаны с изучением проблем адаптации иностранных студентов [4; 10; 13].

Наибольший интерес для нашего исследования представляет статья И.М.Лагун, Е.Н.Кузьминой. В статье обобщен опыт проведения мониторинга академической адаптации первокурсников – выпускников подготовительного факультета Тульского государственного университета [12]. На основе анализа результатов проведенного анкетирования авторами сформулированы предложения не только по совершенствованию учебного процесса иностранных студентов первого курса, но и по довузовской подготовке.

Аналогичный подход применения внешнего мониторинга предвузовских программ применили сотрудники Воронежского государственного университета, проведя педагогическое исследование академических трудностей по физике выпускников подфака – иностранных студентов-первокурсников [1]. И хотя указанные статьи посвящены анализу результатов анкетирования первокурсников бакалаврских программ, важно отметить продуктивность самого подхода к мониторингу результативности довузовской подготовки, основанного на анкетировании иностранных студентов следующей за подфаком ступени обучения. Подобный подход применён нами в отношении магистрантов-первокурсников.

Р. Р.Толстяков и М.А.Промтов в статье «Управленческие мероприятия, направленные на повышение лояльности иностранных учащихся довузовской формы обучения» [17] отмечают, что региональные вузы вынуждены привлекать иностранных учащихся факторами качественного уровня, «выражающимися в первую очередь индивидуальным подходом по отношению к иностранным студентам». Одним из таких факторов авторы статьи считают непрерывную оценку удовлетворенности студентов образовательным процессом, в первую очередь на довузовской форме обучения, и выработке мер по повышению данной удовлетворенности. Авторы статьи отмечают, что в Тамбовском государственном техническом университете на завершающем этапе довузовской подготовки проводится анкетирование слушателей.

Следует отметить, что такой подход оценки удовлетворенности иностранных слушателей подфаков достаточно широко распространен. Вместе с тем, такие измерения зачастую проводятся сотрудниками учебных отделов подготовительных факультетов, внутри академической среды, что, порой, мешает студентам высказать откровенно свои соображения. К тому же, такие опросы, как правило, не касаются академических трудностей выпускников подфаков, обучающихся на ООП, тем более выпускников предмагистерских программ.

На материалах опроса иностранных студентов в Томском политехническом университете, проведённом в 2012 году, аналитики ВШЭ (г.Москва) предложили в отличие от «количественного» «качественный» подход к исследованию процессов адаптации иностранных студентов. Аналитик Центра внутреннего мониторинга ВШЭ Д.С.Дрожжина опубликовала результаты исследования [9]. В отличие от использования традиционных методов мониторинга в форме анкетирования, результативность академической и социальной адаптации исследуется на основе интервью с иностранными студентами. Интервьюрирование иностранных студентов, безусловно, даёт «живой» материал, раскрывающий мнение отдельных студентов-иностранцев, однако, по нашему

мнению, ограниченность данного метода состоит в том, что он не позволяет, в силу ограниченности и субъективности выборки, раскрыть предмет исследования с наибольшей степенью полноты.

В научно-методической литературе поставлены вопросы, связанные с особенностями мониторинга на магистерских программах, применения в образовательном процессе лучшего мирового опыта. Ю.Э.Плешивцев и Е.А.Якубович, анализируя опыт российско-германского сотрудничества в области развития магистерских программ, отмечают, что в Самарском государственном техническом университете предусмотрены новые формы оценки академической активности магистрантов, основанные на демонстрации ими освоенных компетенций (портфолио, проекты, наблюдения за деятельностью студента во время практики и т.д.) [14].

Продолжая эту тему, Грушко М.П., Обухова О.В., Зайцев В.Ф., сотрудники Астраханского государственного технического университета подчеркивают, что в университете создана система оценки качества образования, на основе научно обоснованного, тщательно спланированного и рационально организованного контроля процесса и результатов учебно-познавательной деятельности магистрантов, интегративным инструментом которого является рейтинговая система оценки знаний в рамках технологии модульного обучения [5].

Весьма интересной, прежде всего с методологической точки зрения, является статья Н.В.Соснина, посвященная конструированию новой образовательной модели в условиях реализации компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования. [15]. Автор предлагает отказаться от дисциплинарного подхода к формированию учебных планов. По мнению автора, проектирование учебной деятельности учащихся необходимо начинать с четкого определения результатов обучения на ООП, раскрывающих умения выпускника «на выходе», и только после этого транслировать их в знания, умения, компетенции на основе так называемых метадисциплин на определенных этапах

обучения. Вместе с тем, на наш взгляд совершенно справедливо автор отмечает, что многие преподаватели не готовы к реализации этих метадисциплин, спроектированных на основе принципов междисциплинарного подхода. Безусловно, реализация образовательных программ в рамках модульно-метадисциплинарного подхода потребует иных форм контроля качества образовательной деятельности студентов.

Предметом нашей статьи является выяснение уровня удовлетворенности магистрантами первого года обучения качеством подготовки на предмагистерской программе ПО. Одним из критериев эффективности данной образовательной программы мы считаем обладание магистрантами языковыми и профильными компетенциями, позволяющими магистрантам добиваться отличных и хороших результатов в образовательном процессе в течение, прежде всего, первого года обучения.

Система мониторинга учебной активности предмагистров в ТПУ выстраивается на принципах компетентностного подхода, систематического выявления соответствий и несоответствий учебного процесса запланированным целям и результатам образовательной программы, достижений и недостатков в её освоении как со стороны слушателей, так и преподавателей, выявлении академических трудностей слушателей как на этапе предмагистерской, так и основной образовательной программы магистратуры, определении путей их преодоления. Цель мониторинга – получение информации о качественных характеристиках процесса подготовки слушателей к обучению на магистерских программах и соответствующая корректировка предмагистерской программы.

Система мониторинга включает следующие процессы. Во-первых, – это изучение соответствия учебного процесса нормативным документам образовательной программы. В связи с отсутствием требований к ПМП на федеральном уровне (стандартов) в качестве критериев используются требования разработанной в университете предмагистерской программы, соответствующих учебных планов и рабочих программ дисциплин.

Во-вторых, изучается качественный потенциал абитуриентов. В этой связи рассматриваются результаты бакалаврской подготовки, проводится входное собеседование/тестирование абитуриентов. Безусловно, дальнейшее развитие программы мониторинга качественного потенциала абитуриентов требует совершенствования проведения процедуры входного тестирования профильных знаний, умений, навыков, психологической диагностики.

В-третьих, экспертной оценке подвергаются деятельность преподавателей, обеспечивающих учебный процесс на предмагистерской программе. В этом плане проводятся посещение занятий ведущими экспертами кафедр и подготовительного отделения, составление отчетов по итогам посещения занятий. Преподаватели имеют возможность повысить свою квалификацию в области обучения иностранных студентов на неродном для них языке. На междисциплинарной кафедре и на кафедре РКИ реализуются программы повышения квалификации для преподавателей, занятых в учебном процессе с иностранными студентами.

В-четвёртых, экспертной оценке подвергается академическая активность слушателей. С этой целью в формате балльно-рейтинговой системы оценок учебной активности слушателей проводятся ежемесячные аттестации слушателей. В аттестационных ведомостях преподаватели не только выставляют баллы, характеризующие достижения учащихся, но и дают содержательную характеристику учебной деятельности слушателей, формулируют свои предложения по организации академической поддержки слабо успевающим учащимся. Ведущие эксперты деканата подвергают анализу итоги аттестации, знакомят каждого слушателя с его личным рейтинговым результатом и в индивидуальном порядке предлагают слушателям различные формы академической поддержки (консультации, дополнительные занятия и т.п.). Особо ценной формой оценки академической активности предмагистров считается формирование его персонального портфолио, в котором отражаются достижения слушателей в научной, учебной, творческой деятельности.

В-пятых, на Подготовительном отделении проводится мониторинг сформированности компетенций слушателей на заключительном этапе предмагистерской программы и на начальном этапе обучения в магистратуре. Анализу подвергаются результаты выпускных экзаменов, тестирования по русского языку, вступительных испытаний в магистратуру, портфолио магистранта, наличие/отсутствие академических трудностей на начальном этапе магистерской программы, в том числе мониторинг субъективных восприятий трудностей магистрантами.

В данной статье остановимся подробнее на последнем аспекте. Безусловно, проблема академических (учебных) трудностей – комплексная. Свою роль в появлении учебных проблем играет и сложность материала, уровень разработанности учебной дисциплины, мастерство педагога, способности самих учащихся, их подготовленность и мотивация к обучению, даже, как отмечается в методической литературе, свою роль играет правильно составленное расписание на основе учета «шкалы трудности учебных предметов [16] и другие факторы.

В данной статье представлены результаты мониторинга академических трудностей магистрантов первого года обучения, прежде всего в языковой и профильной сфере, а также выяснение причин появления этих трудностей, субъективное восприятие учебных проблем магистрантами. Такой подход к мониторингу предмагистерской программы обусловлен требованиями компетентностного подхода. Особенностью мониторинга учебной активности слушателей рассматриваемой ПМП является то, что он не ограничивается периодом обучения предмагистров на Подготовительном отделении. Учитывая тот факт, что обучение на ПМП не является самоцелью для слушателей и организаторов программы, что она является подготовительным этапом к основной образовательной программе, значимой целью обучения является достижение языковых и профильных компетенций, необходимых и достаточных для успешного старта магистрантов первого года обучения в магистратуре.

В связи с этим, деканатом Подготовительного отделения регулярно проводятся опросы магистрантов первого года обучения с целью выявления языковых и предметных трудностей магистрантов, выяснения причин их появления. Результаты опросов подвергаются экспертному анализу, по итогам которого разрабатываются предложения по совершенствованию предмагистерской программы. Для проведения ежегодного опроса выпускников ПМП – магистрантов первого года обучения разработана специальная анкета.

Последний из опросов состоялся в ноябре 2013 года, респондентами стали магистранты – первокурсники, прошедшие предмагистерскую подготовку в 2012/2013 учебном году и поступившие в магистратуру в сентябре 2013 года (2013/2014 учебный год). В опросе приняли участие 12 магистрантов, в том числе магистрантка из Греции и 11 магистрантов из Китая. Абсолютное большинство опрошенных магистрантов (75% респондентов) обучались в магистратурах технических направлений, 1 человек (8,3%) – по направлению «Лингвистика» и 2 человека (16,7%) – по направлению «Менеджмент».

Следует отметить, что 84% магистратов, при поступлении на предмагистерскую программу не знали русского языка. По окончании ПМП 100% выпускников ПМП получили сертификаты по итогам прохождения ТРКИ-I и ТРКИ–II. Безусловно, предмагистры имеют повышенный уровень мотивации к интенсивному обучению на программе, они отличаются трудолюбием и прилежанием, что даёт превосходные результаты.

В процессе опроса удалось выяснить субъективное восприятие иностранными магистрантами академических трудностей совокупно по 32 дисциплинам первого года обучения на шести программах магистратуры. Прежде всего, экспертов интересовал вопрос о самооценке магистрантами уровня владения русским языком. На вопрос «Насколько хорошо Вы владеете русским языком после обучения на программе ПМП?» ответы распределились следующим образом:

– могу свободно общаться – 20%
– могу общаться, но сложно учиться – 20%
– знаю недостаточно для обучения – 40%
– не хватает знаний по профессиональным дисциплинам – 20%
– знаю несколько фраз – 0%

Таким образом, около 60% опрошенных магистрантов субъективно отметили языковые трудности, прежде всего, в обучении. Объективности ради, следует отметить, что эти ответы не вполне коррелируются с ответами этих же магистрантов о собственной академической активности, Практически 100% респондентов ответили, что они активно участвуют в научных конференциях, круглых столах, презентациях, готовят проекты, научные публикации, что свидетельствует о достаточно высоком уровне их языковой подготовки. Вместе с тем, озабоченность организаторов программы вызывает тот факт, что магистранты чувствуют недостаточную подготовленность к обучению на русском языке и к восприятию профессиональных дисциплин. Вместе с тем, не стоит питать иллюзий, что за короткий срок предмагистерской подготовки на Подготовительном отделении, будущие магистранты, прибывшие в университет с нулевыми знаниями русского языка, часто с большим опозданием к началу учебного года, достигают полновесных языковых и речевых компетенций в области языковой и профессиональной подготовки. К тому же 90% контингента – представители стран АТР, сложность изучения ими русского языка носит объективный характер.

По нашему мнению, одним из направлений совершенствования языковой подготовки магистрантов могут стать языковые online курсы по русскому языку, которые уже практикуются в ряде университетов России. Использование IT позволяет абитуриентам ПМП еще до приезда в Россию изучать русский язык [8].

В процессе опроса по каждому направлению магистратуры сформировалась «шкала трудных предметов». По направлению «Геология» эта шкала выглядит следующим образом. Процентное измерение указывает на количество магистрантов, отметивших

данную дисциплину как трудную для них. Итак, ответы распределились следующим образом:

– «Современные проблемы экономики, организации и управления в области геологии» (100% магистрантов отметили эту дисциплину как самую трудную для них)

– «Геохимия элементов и процессов» (75%)

– «Гидродинамика флюидных систем и моделирование процессов» (50%)

По направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» из 7 дисциплин учебного плана магистранты (57% респондентов) испытывали очень большие трудности по 4 дисциплинам, по двум дисциплинам (29% респондентов) – незначительные , а по 1 дисциплине трудностей не было, обучались легко (14% респондентов).

Самой трудной дисциплиной для магистрантов по направлению «Менеджмент» стал предмет «Корпоративные финансы» (100% магистрантов отметили этот предмет как самый трудный). Из оставшихся 6 дисциплин учебного плана, по трём из них магистранты испытывали незначительные трудности, а по трём – вообще не испытывали трудностей, изучали легко. Магистранты-лингвисты отметили, что 50% дисциплин, в том числе «Общее языкознание» они изучали с очень большими трудностями, а 50% – с незначительными. Таким образом, наиболее сложными для магистрантов оказались дисциплины узкоспециальной направленности и менее сложными – обще-профессиональные курсы, подготовка к которым осуществлялась на предмагистерской программе.

На лекциях от магистрантов требуется хороший уровень аудирования, прежде всего профессиональных текстов, а также владения профессиональными знаниями. Отрадно, что участники опроса ни разу не ответили, что они «ничего не слышат и не понимают, о чем говорит лектор». 20-40% респондентов (в зависимости от предмета, который они оценивали) отметили, что они слышат все слова, но не всегда понимают, о чем говорит препо-

даватель». На практиках магистранты часто не могли выполнить задания, потому что «не понимали терминов по дисциплине». Эти данные лишь подтверждают вывод экспертов о том, что на этапе ПМП необходимо больше внимания и времени уделять русскому языку для профессиональных целей.

В целом положительно оценивая учебно-методическую литературу, магистранты отмечали сложность текстов учебников по ряду дисциплин магистратуры («Современные проблемы экономики, организации и управления в области геологии», «Геохимия элементов и процессов», «Корпоративные финансы» и т.п.), недостаточное количество примеров, иллюстраций. Справедливости ради, следует отметить, что в ТПУ издано большое количество учебных пособий для иностранных студентов, многие из которых имеют грифы разных уровней. Однако появляются новые образовательные программы, всё большое количество преподавателей профильных институтов подключается к проведению занятий с иностранными студентами. Совершенствуется методика обучения студентов на неродном для них русском языке. Учебно-методическая база должна систематически модернизироваться.

Учитывая данные мониторинга учебной активности магистрантов, сотрудниками междисциплинарной кафедры и кафедры РКИ весной 2013 года проведены семинары с преподавателями научных институтов, которые вовлечены в учебный процесс с иностранными студентами. На кафедрах МД и РКИ организованы курсы повышения квалификации по РКИ и методике обучения иностранных студентов на неродном языке для преподавателей бакалавриата и магистратуры. В результате совместной методической деятельности ИМОЯК с другими подразделениями университета разрабатываются современные учебно-методические пособия для иностранных студентов.

Магистрантам в ходе опроса было предложено оценить по 10-балльной шкале трудности, с которыми они столкнулись на первом курсе магистратуры. Они ранжировали их следующим образом:

6,5 баллов – недостаточно знаю термины по предметам;

6,3 балла – недостаточная бакалаврская подготовка в национальном университете;

5,6 баллов – трудно говорить на русском языке;

5,3 балла – трудно слушать и понимать преподавателя;

5,1 балл – трудно выполнять письменные задания;

4,6 балла – трудно читать учебники и пособия;

3,9 баллов – сложные климатические условия России;

3,6 баллов образовательная система России отличается от системы образования в родной стране;

3,5 баллов – нет учебных комнат для самостоятельной работы;

2,6 балла – ничего не знаю об электронных пособиях ТПУ;

2,3 балла – не нравятся учебные пособия ТПУ;

2,2 балла – недостаточно электронных ресурсов;

2,0 балла – трудности с культурой страны;

1,9 балла – не нравятся преподаватели.

По-разному можно подойти к оценке магистрантами трудностей. Обращает на себя тот факт, что трудности не оценены выше 6,5 баллов (из 10 возможных). 10 из 14 трудностей отмечены минимальным количеством баллов (от 1,9 до 5,1). Достаточно оптимистично выглядят итоги опроса о самооценке магистрантами своих академических достижений. Несмотря на отмеченные трудности, сложности в освоении профессионального языка, отвечая на вопрос «В каких мероприятиях участвуют магистранты?», ответы распределились следующим образом:

– 100% участников опроса выступают с докладами на конференциях;

– 90% выступают с презентациями на выставках научных и творческих работ;

– 60% выступают с сообщениями в клубе русского языка;

– 30% выступают на круглых столах.

Всего 10-30% респондентов ответили, что они не участвуют в подобного рода мероприятиях, потому что им сложно выступать публично по психологическим основаниям. Приведённые выше

показатели учебной активности магистрантов, на наш взгляд, свидетельствуют в целом о достаточно высоком уровне адаптированности значительной группы иностранных магистрантов к условиям обучения. При этом стоит помнить, что речь идёт о магистрантах, которые не обучались на бакалаврских программах в российских университетах, а завершили обучение лишь на годичной предмагистерской программе.

Результаты опросов магистрантов учитываются при корректировки предмагистерской программы, внесении изменений в учебные планы, при разработке учебно-методических материалов с учетом преемственности ПМП и МП, на основе преодоления стереотипов традиционной предвузовской подготовки (в наборе дисциплин, в формах контроля, в усилении модуля специальной подготовки). Программа требует включения в учебный процесс большего по объёму модуля профильного языка, научного стиля речи, исследовательских практик, внедрения новейших информационных технологий, лингво-когнитивистики и других передовых методик. [5]. Измерения качества предмагистерской подготовки с помощью анкетирования выпускников программы является эффективным инструментом её совершенствования.

Литература

1.*Барабанова И.А.* Подходы и пути обеспечения качества предвузовской подготовки по физике иностранных учащихся в ИМО ВГУ/ в кн.: Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете. Воронеж, 19-20 апреля 2012.– Воронеж: изд-полиграф. центр ВГУ, 2012, с.211.

2.*Бондаревская М.М., Уварова Т.И., Черепанов М.С.* Проект «Концепция новой системы качества образования (НСОКО).– Пермь, МОУ Лицей №4.– Пермь: 2008.

3.*Вартумян А.А.* Мониторинг качества подготовки студентов с учетом европейских подходов.//expert-nica.ru/library/sbornik 2011/5/vartumjan.doc.

4. *Витковская М.И., Троцук И.В.* Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) //Вестник РУДН, серия Социология. – 2004 – №6-7. – с.267 — 283.

5.*Грушко М.П., Обухова О.В., Зайцев В.Ф.* Новая международная магистерская программа/ Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Волгоградском государственном техническом университете. Волгоград, 23-25 октября 2012 г.– Волгоград: изд-во ВолгГТУ, 2012. – с.172 —175.

6.*Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.* Предмагистерская подготовка иностранных граждан//Высшее образование в России.– 2013 – №2 – с.84-89.

7. *Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.* Программный подход в планировании и организации предмагистерской подготовки иностранных граждан в ТПУ./ В кн.: Китайские, вьетнамские, монгольские мигранты в академической среде: коллективная монография. Под научн. ред. Е.Ю.Кошелевой.– Томск: изд-во Томского политехн. ун-та, 2013, с.76-93.

8.*Гузарова Н.И., Кашкан Г.В.* Предмагистерская подготовка иностранных граждан как фактор развития национального исследовательского университета магистерского типа./ В кн.: Международный научно-практический семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории». Сборник материалов. ИРЯиК МГУ имени М.В.Ломоносова, 22 мая 2014 г. / М.: ред.– изд. совет МОЦ МГУ, 2014, с.13-19.

9.*Дрожжина Д.С.* Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии// http://universitas.hse.ru/data/2014/01/10/1341074388/%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2.pdf.

10.*Иванова М.А.* Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе.– СПб: изд-во Нестор, 2000. – 149 с.

11.*Короткова О.П., Кузнецова Л.Н.* О компетентностном формате федеральных государственных стандартов/ в кн.: Интернационализация

современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете. Воронеж, 19-20 апреля 2012.– Воронеж: изд-полиграфический центр ВГУ, 2012, с.228-230.

12..*Лагун И.М., Кузьмина Е.Н.* Академическая адаптация иностранных студентов/ Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Волгоградском государственном техническом университете. Волгоград, 23-25 октября 2012 г.– Волгоград: изд-во ВолгГТУ, 2012, с.327 —332.

13.*Никитина Е.А., Джаим Е.А.* Анкетирование иностранных абитуриентов программы предвузовской подготовки / Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность. Материалы международной научно-практической конференции.– СПб: изд-во Полторак, 2010, с.60-67.

14.*Плешивцев Ю.Э., Якубович Е.А.* Гармонизация программ магистерской и аспирантской подготовки в процессе российско-германского сотрудничества в образовательных проектах Европрограммы TEMPUS/ Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Волгоградском государственном техническом университете. Волгоград, 23-25 октября 2012 г.– Волгоград: изд-во ВолгГТУ, 2012, с.107 — 112.

15.*Соснин Н.В.* О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения//Высшее образование в России – 2014. – №12. – с.64-70.

16.*Степанова М., Александрова И., Седова А.* Новые шкалы трудности учебных предметов// www.koipkro.kostroma.ru/.../Новые%20шкалы%20**трудности**%20уче.

17.*Толстяков Р.Р., Промтов М.А.* Управленческие мероприятия, направленные на повышение лояльности иностранных учащихся довузовской формы обучения/Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Волгоградском государственном техническом университете. Волгоград, 23-25 октября 2012 г.– Волгоград: изд-во ВолгГТУ, 2012, с.40—49.

УДК 378.1

Краснощеков В.В., Рудь В.Ю.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОГРАММ ПРЕДМАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье проанализированы проблемы предмагистерской подготовки иностранных граждан в вузах России. Рассмотрено содержание программы предмагистерской подготовки для студентов инженерного и информационно-технического профилей. Даны рекомендации по реализации программы с учетом принципа индивидуализации обучения предмагистров.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, предмагистерская подготовка, STEP-анализ, индивидуализация обучения, метод презентаций

Krasnoshchekov V. V., Rud ' V. Yu.

PROBLEMS AND SOLUTIONS OF DEVELOPMENT OF THE PRE MASTER'S TRAINING PROGRAMS FOR FOREIGN STUDENTS

The paper analyzes the problems in the pre master's training of foreign citizens in Russian universities. The content of the program pre master's training for students of engineering and information technology profiles is considered. Recommendations on the implementation of the program are given taking into account the principle of individualization of pre master's students learning.

Keywords: foreign students training, pre master's training, STEP-analysis, learning individualization, presentation method

Предмагистерские программы для иностранных студентов начали развиваться в ведущих университетах мира с 1990-х годов. Подробный обзор целей, задач и содержания таких программ дан в работах специалистов Томского политехнического университета [1; 2; 3]. В настоящее время предмагистерская подготовка получила широкое распространение. Так, по запросу «pre master training

UK» (предмагистерская подготовка Великобритания) поисковые системы Интернета дают 21 900 000 ссылок за 1 секунду. Предмагистерская подготовка иностранных студентов в ведущих зарубежных университетах преследует три основные цели:

1. Совершенствование языковых компетенций будущих магистрантов, в том числе в научно-профессиональной сфере.

2. Активизация общекультурных, общепрофессиональных и, возможно, профессиональных компетенций, сформированных на уровне подготовки бакалавров.

3. Академическая адаптация к обучению в зарубежном вузе.

Необходимость общекультурной и общепрофессиональной подготовки на предмагистерском этапе связана с возможными различиями в требованиях к уровню бакалаврской подготовки, существующими в университетах разных государств. В особенности это справедливо для вузов развивающихся стран, выпускники бакалавриата которых стремятся к обучению в магистратуре вузов развитых стран. Логично предположить, что в российских вузах предмагистерская подготовка преследует те же цели, что и в вузах развитых стран.

Двухступенчатая подготовка иностранных граждан в вузах России началась в 1992/93 учебном году. Однако, это был, в значительной степени, формальный и декларативный шаг, позволяющий иностранным выпускникам российских вузов встраиваться в западную систему высшего и поствузовского образования. В 1994-96 гг. были разработаны государственные образовательные стандарты подготовки бакалавров, специалистов и магистров первого поколения, но их внедрение не имело признания ни в академическом, ни в профессиональном сообществах. С 2000 г. началось внедрение государственных образовательных стандартов третьего поколения, знаменовавших собой подлинный переход к многоуровневому высшему образованию в России. Соответственно, с этого времени наблюдается постоянное увеличение числа иностранных студентов, прибывающих в Российскую Федерацию для обучения в магистратуре.

Первая группа будущих магистрантов из Китая появилась в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета (ИМОП СПбПУ) в 2003/04 учебном году. Для их подготовки по математике с учетом принципов обучения на неродном языке [4] была разработана специальная программа [5]. Программа завершилась успешно: китайские студенты поступили в магистратуру по экономическим направлениям и через 2 года получили степень магистра.

В последующие годы будущие магистранты прибывали на обучение в СПбПУ по несколько человек в год, с большим разбросом по направлениям, поэтому не было возможности готовить их по специализированной программе. В массовом порядке будущие магистранты стали направляться в СПбПУ в 2013/14 учебном году. По ряду субъективных причин был избран ситуационный подход к организации предмагистерской подготовки. Часть будущих магистрантов были зачислены на программы изучения русского языка, построенные по аналогии с программами подготовки будущих аспирантов. Другая часть – в группы предвузовской подготовки. Результат был вполне предсказуем: все будущие магистранты перестали посещать математику и физику после первых же занятий, а затем были переведены в группы, изучающие только русский язык. Студенты явно не желали изучать математику на русском «с азов», в частности, отрабатывать навыки алгебраических преобразований.

На основании негативного опыта первого года было принято решение о разработке специализированной программы предмагистерской подготовки. Был изучен мировой и отечественный опыт организации предмагистерских программ. В частности, был приняты во внимание наработки Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета [1; 2; 3].

Перед началом учебного года стало ясно, что подавляющее большинство будущих магистрантов будут обучаться по инженерному (техническому) профилю, а единицы из них – по естествен-

но научному. Соответственно с учетом принятой Концепции базовой подготовки иностранных студентов в СПбПУ [6] была разработана единая программа технического профиля предмагистерской подготовки. Она включала с учетом предполагаемого позднего заезда будущих магистрантов такие дисциплины как русский язык, математика, физика и физическая культура. Студентов естественно научного профиля факультативно было предложено дополнительно готовить по химии и биологии. Был организована секция Учебно-методического совета ИМОП СПбПУ по предмагистерской подготовке (УМС ИМОП), куда вошли заведующие кафедрами математики и естественно научных дисциплин и русского языка как иностранного, ведущие преподаватели этих кафедр, а также представители обучающих институтов. На заседаниях секции обсуждались организационно-методические вопросы предмагистерской подготовки иностранных студентов.

Анализ программ обучения в магистратуре выявил необходимость диверсифицировать разработанную программу предмагистерской подготовки. Область профессиональной деятельности значительной части будущих магистрантов оказалась связана с информационными технологиями. Поэтому таким студентам в большей мере необходимо было изучать информатику, а не физику. Высокий уровень профессиональной подготовки будущих магистрантов не позволил использовать стандартный довузовский курс информатики. Поэтому был разработан и реализован новый курс информатики специально для предмагистерской программы. Скорректированная недельная аудиторная нагрузка студентов программы предмагистерской подготовки представлена в табл.1.

Будущим магистрантам для поступления в магистратуру необходимо сдавать междисциплинарный экзамен. В экзаменационных вопросах отражен контроль владения общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Все вопросы к междисциплинарному экзамену выложены на сайте соответствующих обучающих подразделений. В СПбПУ не-

плохо работает система профориентации иностранных студентов. В каждом институте есть заместитель директора по международной деятельности и, возможно, ответственный за обучение иностранных студентов, которые проводят профориентационные мероприятия для студентов этапа довузовской подготовки. Обычно такие мероприятия начинаются во втором семестре, когда студенты достигают определенного уровня владения русским языком. В случае будущих магистрантов профориентационную работу пришлось начать раньше. Это было необходимо для уточнения будущих профилей магистратуры студентов. Возможность же раннего начала профориентации обеспечивалась хорошим уровнем подготовки будущих магистрантов по английскому языку.

Таблица 1

Недельная аудиторная нагрузка студентов программы предмагистерской подготовки в часах

Дисциплина	Инженерный профиль	Информационно-технический профиль	Естественно научный профиль
Русский язык	16	16	16
Математика	8	8	8
Физика	8	4	8
Информатика	0	4	0
Химия и биология	0	0	2
Физическая культура	2	2	2
Итого за неделю	34	34	36

Специалисты Томского политехнического университета подчеркивают, что предмагистерские программы «предполагают индивидуальный личностно-ориентированный подход к каждому слушателю» [1]. Для помощи будущим магистрантам СПбПУ в развитии профессиональных компетенций на русском языке был внедрен индивидуализированный подход к предмагистерской подготовке. Каждый будущий магистрант должен подготовить

на русском языке небольшую презентацию, например, в системе PowerPoint. Тема презентации связана с бакалаврской выпускной работой студента, защищенной в университете за рубежом. Тема презентации тщательно анализировалась и согласовывалась с членами секции УМС ИМОП по предмагистерской подготовке. Сами презентации репетировались студентами на занятиях по математике, физике и информатике. Студенты представляли свои презентации от 2 до 5 раз, а также получали индивидуальные консультации. [7].

Демонстрация презентаций должна была проходить на заседании секции УМС ИМОП по предмагистерской подготовке. Однако в 2015 году сложились более благоприятные условия для демонстрации. В конце мая в ИМОП СПбПУ проходила IX Международная конференция «Международное сотрудничество в образовании и науке: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 дет подготовительному факультету». Студенты с большим успехом сделали свои презентации на заседании секции «Вопросы базовой и профессиональной подготовки иностранных студентов». Из 32 будущих магистрантов на заседании выступили 5, чьи презентации были подготовлены качественнее. Кроме того, критерием отбора служил достаточный уровень владения русским языком, как общий, так и в профессиональной сфере.

Высокий уровень представления материалов вызвал некоторое недоверие специалистов. Действительно, будущие магистранты использовали лексику и грамматические формы, которые невозможно освоить за 6-7 месяцев пребывания в России. Но критики не учли два фактора, которые определили успех студентов. Во-первых, будущие магистранты не зачитывали посторонние для них тексты, а, фактически, представляли выполненную самостоятельно, а потому ценную для них, бакалаврскую работу, теперь уже в условиях иноязычной среды. Разумеется, такого уровня вовлеченности в проблему невозможно ожидать от студентов довузовского этапа, с которыми, в основном и привыкли работать

участники секции. Во-вторых, будущие магистранты использовали Интернет-сервисы для перевода своих бакалаврских работ с английского и арабского. Несмотря на справедливую критику машинных переводов, они, несомненно, полезны в условиях иноязычной среды. Разумеется, тексты презентаций были тщательно откорректированы преподавателями на занятиях, причем в процесс корректировки были вовлечены все студенты группы. Таким образом, подготовка презентаций фактически носила коллективный характер и стала подлинно инновационной формой проведения занятий.

Таблица 2

Неполная STEP-матрица предмагистерких программ

Фактор	Влияние фактора	Задачи университета
Политические факторы		
Отсутствие нормативно-правовой базы предмагистерской подготовки	Программы предмагистерской подготовки оказываются на частично нелегальном положении, не рассматриваются как отдельный вид базовой подготовки иностранных граждан, что мешает развитию таких программ, в особенности по инженерным и естественно научным профилям	Добиваться разработки нормативно-правовой базы предмагисстерских программ, инициированной Минобрнауки России
Отсутствие концепции предмагистерской подготовки на университетском уровне	Предмагистерские программы не находят отражения в рекламно-информационных материалах университета, в том числе информации сайта университета, что снижает возможности набора будущих магистрантов	Разработать и утвердить концепцию предмагистерской подготовки иностранных граждан. Добиться освещения предмагистерских программ в рекламно-информационных материалах университета

Продолжение таблицы 2

Фактор	Влияние фактора	Задачи университета
Экономические факторы		
Недостаточное финансирование программ предмагистерской подготовки	Несмотря на сложность разработки и реализации предмагистерских программ, их финансирование осуществляется наравне с программами довузовской подготовки иностранных граждан, что делает невозможным создание групп предмагистров, в особенности в вузах с небольшим контингентом иностранных студентов	Добиваться пересмотра объема финансирования предмагистров, поступающего из средств государственного бюджета. Пересмотреть и утвердить решением Ученого Совета университета расценки на подготовку иностранных предмагистров, обучающихся на компенсационной основе.
Социальные факторы		
Неготовность профессорско-преподавательского состава вуза к восприятию предмагистерской подготовки как специфического вида учебной деятельности	Проведение занятий с предмагистрами только по методикам, разработанным для программ довузовской подготовки, приводит не только к сокращению контингента иностранных студентов, но и к падению репутации университета, понижению позиций в образовательных рейтингах	Организовать повышение квалификации профессорско-преподавательского состава с целью распространения опыта проведения занятий по программам предмагистерской подготовки иностранных граждан
Технологические факторы		

Окончание таблицы 2

Фактор	Влияние фактора	Задачи университета
Низкий уровень разработки технологий подготовки предмагистров	Низкое качество проведения занятий с предмагистрами приводит к сокращению контингента иностранных студентов	Разрабатывать педагогические технологии предмагистерской подготовки. Разрабатывать методическое обеспечение дисциплин программ предмагистерской подготовки, в том числе учебные пособия. Внедрять инновационные формы и методы учебной деятельности.
Недостаточное техническое оснащение аудиторий	В отличие от программ довузовской подготовки реализация программ предмагистерской подготовки требует более совершенного мультимедийного оборудования, отсутствие которого негативно влияет на качество подготовки	Добиваться оснащения аудиторий, предназначенных для предмагистерской подготовки, современными средствами обеспечения учебного процесса

Для анализа проблем, существующих при проектировании и реализации программ предмагистерской подготовки, воспользуемся STEP-методом [8, с. 115-122] (“**S**ocial – **T**echnological – **E**conomic – **P**olitical”), известного также под названием PEST-метод. В соответствии с этим методом все факторы разбиваются на 4 группы. В данном случае, к политическим проблемам можно отнести проблемы концептуального, правового и организационного характера, возникающие на государственном, региональном и общевузовском уровне. К разряду социальных, разумеется относятся и социально-психологические проблемы. Неполная STEP-матрица для описания проблем предмагистерских программ приведена в табл. 2.

Вывод. Многообразие проблем развития программ предмагистерской подготовки иностранных граждан делает ее одним из вызовов мирового образовательного процесса. Работа с контингентом студентов, которые, возможно, в ближайшем будущем войдут в элиты своих государств, определяет важность осознания и решения поставленных проблем, как на государственном, так и на университетском уровнях.

Литература:

1. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России, 2013, № 2. – С. 84-89.

2. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.. Программный подход в планировании и организации предмагистерской подготовки иностранных граждан в ТПУ // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде. – Томск: изд-во ТПУ, 2013. – С.76-93.

3. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В. Становление и развитие программы предмагистерской подготовки выпускников зарубежных университетов: из опыта подготовительного отделения томского политехнического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015, № 5. – С. 660-665.

4. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном языке. – СПб.: Златоуст, 2000. – 235 с.

5. Краснощеков В.В., Свечникова А.В. Разработка и апробация нестандартной программы для китайских студентов на уровне бакалавра // Научный вестник МГТУ ГА. № 82(6). Серия «Общество, экономика, образование». М., МГТУ ГА, 2004. – С.87-92.

6. Алексанков А.М., Краснощеков В.В. Концепция базовой подготовки иностранных студентов в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете // Общество, наука, инновации. Ч.1. Уфа, Аэтерна, 2014. – С. 168-173.

7. Краснощеков В.В. Метод презентаций в предмагистерской подготовке иностранных студентов // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики. Уфа, Аэтерна, 2015. – С. 166-171.

8. Егоршин А.П. Стратегический менеджмент. Н.Новгород, НИМБ, 2009. – 592 с.

УДК 378.1

Краснощеков В.В.

ПРОБЛЕМЫ ТИПОЛОГИИ И КЛАССИФИКАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В статье представлены результаты исследования типологии и классификации международных образовательных программ. Рассмотрены формы академической мобильности, выявлены две главных категории программ мобильности – групповые и индивидуальные программы. Проанализированы основные категории международных образовательных программ – программы, приводящие к присуждению степеней и программы, не приводящие к присуждению степеней. Приведены примеры реализации всех категорий программ.

Ключевые слова: международные образовательные программы, формы международной академической мобильности

V.V. Krasnoshchekov

PROBLEMS OF TYPOLOGY AND CLASSIFICATION OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS

The article presents the results of a study of typology and classification of international educational programs. Considering the forms of academic mobility, author identify two main categories of mobility programs – group and individual programs. It was dedicated that the main categories of international education programs are programs leading to the award of degrees and programs that do not lead to the award of degrees. The examples of the implementation of all program categories are presented.

Keywords: international educational programs, forms of international academic mobility

Интернационализация высшего образования является одним из факторов повышения его качества. Несмотря на сложную международную обстановку, руководство страны продолжает рассматривать интернационализацию в качестве одного из приоритетов

развития высшей школы. В Послании Президента к Федеральному Собранию 3 декабря 2015 г. подчеркивается, что «Россия – это часть глобального мира, который стремительно меняется» (http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/50864).

Международные образовательные программы (МОП) являются как одним из плодов интернационализации вуза, так и одним из главных факторов ее развития [1]. Проведенный автором анализ многочисленных отечественных и зарубежных источников показал, что не существует общепринятой классификации МОП, имеющиеся же классификации являются либо неполными, либо противоречивыми. Зарубежная педагогика высшей школы равнодушна к теоретическим основаниям, практические же выводы обычно базируются на финансовых соображениях. Для российской педагогики высшей школы, напротив, важны теоретические обоснования, без которых весь массив методических изысканий в сфере международного образования повисает в воздухе.

Отчасти противоречия связаны с тесным переплетением понятий «МОП» и «программы международной академической мобильности». Введение термина «сетевые образовательные программы», не решает проблему ввиду его расширительности и неполного охвата МОП.

Целью настоящего исследования является построение непротиворечивых всесторонних классификаций, во-первых, форм академической мобильности, во-вторых, международных образовательных программ.

Федеральный Закон об образовании от 29.12.2012 не дает определения понятия «академическая мобильность». В статье 15 вводится понятие «сетевая форма» (впервые упомянутая в статье 13 настоящего Закона): «сетевая форма реализации образовательных программ ... обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных» [2]. Таким образом, программы академической мобильности безоговорочно относятся к сетевой форме реализации образовательных программ.

Тем не менее, далее в ст. 105 Федерального Закона декларируется, что «Российская Федерация содействует развитию сотрудничества российских и иностранных образовательных организаций, международной академической мобильности обучающихся» [2]. Таким образом, де факто признается, что термин «академическая мобильность» является устоявшимся и может использоваться наряду с термином «сетевая форма реализации образовательных программ» в качестве эквивалента или уточняющего дополнения в зависимости от контекста.

В Рекомендациях Европейского Совета (ЕС) № 8 от 02.03.1995 студенческая академическая мобильность трактуется следующим образом. Академическая мобильность – это обучение, проведение исследований за рубежом, после чего учащийся возвращается в свое основное учебное заведение (эмиграция исключается). Академическая мобильность может реализовываться через специальные программы обменов в рамках правительственных соглашений, соглашений между вузами или ассоциациями вузов, а также индивидуально учащимися с вузами или научными организациями. Помимо физической мобильности существует институциональная мобильность и мобильность программ. Институциональная мобильность – это создание филиалов учебных заведений в других странах, трансграничных кампусов. Мобильность программ – это реализация учебными заведениями совместных образовательных программ (СОП) [3].

Сходное понимание академической мобильности представлено в документах раздела «Международная академическая мобильность» официального сайта Министерства образования и науки РФ (http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D0%BC%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C).

Таким образом, в документах ЕС программы студенческой академической мобильности разделены на программы обменов

и программы индивидуальной мобильности. Эта классификация в определенной степени удобна для вузовского управления, она используется и развивается в нормативных документах, разработанных российскими университетами, которые представлены на сайтах множества вузов РФ. Западные авторы подчеркивают в таком разделении преимущественно финансовые аспекты, определяя различные источники финансирования разных программ студенческой мобильности. В российской высшей школе при отсутствии общей политики финансирования мобильности такая классификация становится размытой. В российских вузах нередка ситуация, когда, например, к международной совместной программе, либо ее части индивидуально присоединяются иностранные студенты, для которых такая программа становится программой индивидуальной мобильности. В западных университетах подобная ситуация возможна лишь при организации локальных мероприятий – зимних и летних школ и т.д.

Выявленная неопределенность объясняется, прежде всего, множественным толкованием понятия «программа» в российской вузовской практике. Понятие «образовательная программа» согласно ст. 2 Федерального Закона об образовании означает «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и ... форм аттестации» [2]. «Программа академического обмена» – это лишь документ, регулирующий взаимоотношения вузов-участников, которое, безусловно, носит образовательный характер, но не в смысле положений Федерального Закона [2]. Понятие «программы мобильности», широко используемое и в зарубежных и в отечественных источниках, по сути, является обиходным сокращением термина «программы поддержки мобильности», под которыми обычно подразумеваются такие программы, как Erasmus, Erasmus Mundus, Erasmus+, Marie Curie, Михаил Ломоносов, Youth, Citizenship, Gruntdvig, и т.п. Таким образом, под организацией программ индивидуальной международной академической мобильности в настоящей работе понима-

ется наличие документально зафиксированного индивидуального «учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [2] для каждого мобильного студента. При больших потоках мобильных студентов такое организационное сопровождение учебного процесса в российском вузе крайне затруднено. Дополнительным трудностям формирования индивидуальных образовательных программ мобильных студентов, в том числе, порожденным кросс-культурными барьерами, посвящена специальная работа автора [4].

Отдельного рассмотрения заслуживает виртуальная мобильность [5], связанная с трансграничным применением дистанционных и открытых технологий образования. В 2001 году в Саламанкской декларации, отражающей первые итоги развития Болонского процесса, было заявлено, что «европейские университеты ... не рассматривают виртуальную мобильность, как замену физической мобильности» [6]. С тех пор эта декларация не пересматривалась и не опровергалась. Однако следует принять во внимание широкие масштабы внедрения массовых открытых он-лайн курсов (MOOK), произошедшего в последние 5-7 лет [7]. MOOK открываются ведущими университетами для свободного участия обучающихся из любых стран. Не перемещаясь физически, обучающийся в случае успешного освоения курса получает сертификат одного из ведущих университетов мира. Оставляя в стороне морально-этические аспекты MOOK, следует отметить, что они, несомненно, являются плодом глобализации и фактором интернационализации вузов, но, вероятно их не следует причислять к формам мобильности. Можно считать их программами премобильности, т.е. программами подготовки к мобильности. Другой формой программ премобильности является участие студентов университета в образовательных программах этого университета, организованных для международных мобильных студентов.

В методических рекомендациях по развитию академической мобильности [8] вслед за некоторыми зарубежными источниками была сделана попытка встроить определение международной академической мобильности в понятие социальной мобильности, соответственно, в академической мобильности выделены вертикальная и горизонтальная составляющие. «Вертикальная мобильность (академическая миграция) это полное обучение студента на степень в зарубежном вузе. Горизонтальная мобильность это обучение студента в зарубежном вузе в течение ограниченного периода (семестра, учебного года)» [8, с. 7]. В научной литературе эти понятия встречаются большей частью в русскоязычных источниках и работах исследователей стран СНГ. Среди зарубежных источников, оперирующих этими терминами в приведенном выше смысле, можно выделить монографию авторского коллектива из Европы, Азии и Америки [9, с. 28-29]. Всюду в зарубежных источниках вертикальная мобильность связывается с проблемой утечки мозгов.

Такая ситуация сложилась в силу того, что приведенное выше определение академической мобильности согласно документам ЕС [3] не является общепринятым в мире. В ряде монографий, например, [10; 11], опирающихся на подходы Организации экономического сотрудничества и развития и ЮНЕСКО, фактически используется другое определение академической мобильности и мобильных студентов. «Международные мобильные студенты» — студенты, которые пересекли национальную границу ... не являются резидентами или гражданами страны, в которой обучаются» [12]. Таким образом, в число мобильных студентов попадают все иностранные студенты вуза. Большинство авторов в России и за рубежом признает вертикальную мобильность разновидностью академической миграции, т.е., по сути, выводит за рамки собственно академической мобильности. Излишне говорить о том, что понятия горизонтальной и вертикальной мобильности отсутствуют в Федеральном Законе об образовании и нормативных документах российской высшей школы. На этом основании автор

будет придерживаться определения, данного в документах ЕС [3], как согласующегося с отечественными нормами.

Приведенное определение академической мобильности согласно документам ЕС [3] достаточно точно ограничивает рамки деятельности вузов в этом направлении. Фактически в нем содержится и классификация программ академической мобильности. Очевидно, что данная схема нуждается в адаптации к условиям высшей школы России, поскольку механизмы университетского управления – академического менеджмента существенно различаются в России и за рубежом. На ее основе можно предложить следующую схему классификации форм академической мобильности: международные образовательные программы академической мобильности и формы академической мобильности, аффилированные с образовательной деятельностью (рис. 1).

К аффилированным формам относятся: участие в семинарах, конференциях, выставках, конкурсах, олимпиадах, выполнение

Рис. 1. Формы международной академической мобильности

совместных научных исследований, научных и образовательных проектов [13]. Вопрос о некоторых формах является спорным. Например, образовательные семинары могут быть разновидностью образовательной программы. Подобные семинары – программы были проведены в СПбПУ в 2011 г.: ТРИЗфест-2011, посвященный развитию теории решения изобретательских задач (http://matriz.org/ru/) и 7-я Летняя школа по тестированию, верификации и валидации TAROT-2011 (http://www.frantzen.info/archives/11-7th-TAROT-Summer-School-on-Software-Testing,-Verification-Validation-TAROT-2011.html). Оба программы собрали большое число участников-студентов, в том числе и из ведущих мировых вузов, и, несомненно, способствовали развитию академической мобильности. Другой пример невозможности с абсолютной четкостью выделить программы из прочих форм академической мобильности – выполнение совместных студенческих проектов. Участие в международном проекте может предполагать участие в сопряженной программе. Примером может служить сотрудничество СПбПУ и университета Лейбница, Ганновер, Германия. Выполнение совместных проектов «Россия сегодня / Германия сегодня» [14; 15; 16] и «Наши университеты» [17; 18] привело к реализации совместных краткосрочных образовательных программ, проведенных как в Санкт-Петербурге, так и в Ганновере.

Международные образовательные программы, в свою очередь, предлагается разделить по способу привлечения студентов на групповые и индивидуальные. В первом случае программа организуется партнерским вузом для студентов одного или нескольких образовательных учреждений. Эти программы разделяются на краткосрочные образовательные программы, куда включаются стажировки, сущность которых будет обсуждена далее, практики и ознакомительные образовательные программы. Главной особенностью **групповых программ** является их определенная замкнутость, которая означает, что программа проектируется и реализуется, исходя из интересов студентов партнерского вуза,

возможности подключения посторонних студентов в группу, либо участия студентов группы в учебном процессе других программ минимальны. В случае практик такой подход вполне оправдан ввиду сугубо специальной тематики программы практики.

Также понятно выделение группы в ознакомительной программе. Учебно-ознакомительные программы, даже предполагающие кредитную нагрузку, могут длиться от 1 дня до недели, их сопряжение с другими программами затруднено. Несмотря на противоречие с традициями российской высшей школы, краткосрочные учебно-ознакомительные программы стали распространенной формой академической мобильности, в частности, такие программы развиваются и поддерживаются DAAD [19].

В СПбПУ традиционно проводятся ознакомительные программы по русскому языку и культуре для студентов, магистрантов и аспирантов Чжезцянского университета, Китай. В последние 4 года они обрели форму зимних школ, характеризуются сочетанием занятий и межкультурного общения с российскими сверстниками. По такому же принципу построены ознакомительные летние программы для старших школьников лучших школ Пекина и Харбина, проводимые в СПбПУ последние 5 лет в рамках реализации мероприятий Российско-Китайской межправительственной комиссии по гуманитарному сотрудничеству [20]. Ознакомительные программы в последние годы были проведены в СПбПУ для немецких студентов университета Лейбница Ганновера и университета Штутгарта, для голландских студентов университетов Амстердама и Роттердама, для студентов Империал колледжа Лондона. Этот список можно продолжать, что является свидетельством популярности и востребованности ознакомительных образовательных программ.

Относительно развития групповых краткосрочных программ – сезонных школ, длительностью свыше двух недель, семестровых и годовых программ, существуют определенные сомнения в их целесообразности, прежде всего для самих студентов-участников. Основными инициаторами таких программ

являются университеты и образовательные организации США. Эти программы начинались как франчайзинговые, т.е. программы американских университетов, перенесенные в российский вуз [21]. Примерами могут служить летние школы Технологического института Джорджии в Московском инженерно-физическом институте (НИЯУ «МИФИ»), а также, летние школы, проводимые в СПбПУ, организованные совместно с Университетской системой штата Джорджия (USG) и Техасским университетом A&M. Программы, проводимые в течение ряда лет с университетом A&M, так и не вышли за рамки франчайзинга и сошли на нет, в то время как летние школы, реализованные в сотрудничестве с USG [22], постепенно были частично интегрированы в международные образовательные программы СПбПУ [23].

Характерным примером групповой программы, плохо интегрируемой в МОП СПбПУ, является сетевая образовательная программа с Американским институтом обучения за рубежом (http://www.aifsabroad.com/russia/). Формат программы, ориентированный исключительно на американских потребителей – малое количество часов русского языка, отсутствие общения с российскими сверстниками и студентами из других стран, делает участников этой программы изолянтами в университете. Несмотря на скромные успехи в русском языке, в целом итоги освоения программы студентами признаются Американским институтом обучения за рубежом удовлетворительными, что обусловило более чем 25-летнее существование программы.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что групповые программы в наибольшей степени способствуют интернационализации вуза в краткосрочном формате (менее 1 семестра). Программы большей длительности возникли в условиях упадка высшей школы России, они выражали недоверие американских организаций возможностям обеспечения качественной подготовки в российских вузах, их появление было следствием невысокого спроса на обучение за рубежом в Америке, существенными различиями в американских и европейских подходах к образованию.

Развитие процессов глобализации и интернационализации высшей школы постепенно уменьшили спрос на такие программы.

Кроме того, групповые программы могут развиваться как узкоспециализированные. Примером может служить программа, проведенная в СПбПУ для студентов и преподавателей школы искусств Параны, Бразилия.

Очевидно, что среди образовательных программ мобильности подавляющее большинство составляют программы **индивидуальной мобильности**, такие, какими они были определены выше в настоящем исследовании. Часть названных программ, по сути, являются программами включенного обучения. Термин «включенное обучение» был традиционным для российской высшей школы. Он появился еще в советский период и, начиная с 1990-х годов, вытеснил распространенное в СССР понятие «безвалютный обмен». В настоящее время в государственных и ведомственных актах этот термин не встречается, достаточно редко он используется в научной литературе. Однако термин «включенное обучение» широко распространен в нормативных документах вузовского уровня, на сайтах вузов. Всюду термин трактуется примерно одинаково – как освоение части какой-либо образовательной программы вуза, для вузов России – это обычно освоение части основной образовательной программы (ООП).

В пособии [24] наряду с термином «включенное обучение» вводится понятие «частичное обучение». При весьма тонких различиях в определениях «включенное обучение» как термин объявлено ошибочно употребляемым паллиативом термина «частичное обучение» [24, с. 19]. Термин «частичное обучение», равно как и «включенное обучение» не встречается в государственных и ведомственных документах, редок в научной литературе. Это понятие употребляется в нормативных документах некоторых вузов (МГТУ им. Н.Э.Баумана, РУДН, НМСУ «Горный» и др.), однако, таких вузов – единицы, по сравнению примерно с несколькими сотнями вузов, использующих в документах понятие «включенное обучение» (МГУ, РУДН, СПбГУ, СПбГАСУ, СПбГЭТУ и др.).

Как видно из краткого перечня вузов, даже в различных документах одного вуза могут употребляться оба термина для обозначения одного явления. Более того, поисковые системы Интернета по запросу «включенное обучение» дают ссылки исключительно на вузовскую тематику, в то время как по запросу «частичное обучение» в первую очередь даются ссылки на т.н. «машинное обучение», далее – на обучение детей с ограниченными возможностями в школе и т.п. Применительно к высшей школе термин «частичное обучение» используется в документах Германской службы академических обменов (DAAD) В них «под «частичным» имеется в виду обучение с возможностью параллельной работы и других занятий», реализация которой растягивает сроки обучения [19]. Таким образом, на взгляд авторов, в научной литературе следует воздерживаться от употребления терминов с названиями, имеющими неоднозначную трактовку и не в полной мере раскрывающими их содержание.

Нельзя полностью согласиться с мнением А.Н.Козырина о том, что «академическую мобильность следует отличать от зарубежных стажировок» [25]. А.Н.Козырин считает, что стажировка в зарубежном университете, длится, как правило, непродолжительный срок и состоит из изучения одного или нескольких курсов и языка страны пребывания, в отличие от программ мобильности, длящихся не менее 1 семестра [25]. Очевидно, что А.Н.Козырин под академической мобильностью понимает только одну ее часть – «включенное»/«частичное» обучение, а все остальные «неформатные» программы мобильности объединяет под заглавием «стажировка». Источником этой нечеткости служит позиция руководства высшей школы России, имевшая место в 1990-х годах, когда иностранные студенты, не осваивавшие дисциплины ООП вуза, автоматически зачислялись в разряд стажеров в направлениях на обучение и в отчетах.

В Федеральном Законе об образовании от 29.12.2012 стажировка определяется только в одном пункте статьи 12 в сочетании «ассистентура-стажировка», под которой понимается одна из форм

последипломного образования [2]. В современном понимании «стажировка — деятельность по приобретению опыта работы или повышение квалификации по специальности, а также работа по специальности в течение определённого испытательного срока» [26]. В этом определении, прежде всего, завуалирована научная составляющая стажировки, в то время как научная деятельность наряду с образовательной составляет основу деятельности вуза [2].

В тоже время в статье 34 Федерального Закона об образовании от 29.12.2012 декларируется, что обучающиеся имеют академическое право на «направление для обучения и проведения научных исследований по избранным темам, прохождения стажировок, в том числе в рамках академического обмена, в другие образовательные организации и научные организации, включая образовательные организации высшего образования и научные организации иностранных государств» [2]. Таким образом, в Законе стажировка фактически легализуется и относится к сфере академической мобильности.

На практике и наши и зарубежные студенты участвуют в программах стажировок, имеющих и учебную и научную составляющие. В американском и европейском высшем образовании утвердились термины «internship» и «traineeship». Значение первого из них очень близко к понятию практики, второго к определению стажировки [26]. Причем программы типа «traineeship» могут быть организованы университетом и для студентов, и для аспирантов, и для выпускников. Очевидно, что практика/стажировка, или internship/traineeship, является разновидностью академической мобильности, поскольку удовлетворяет основным ее признакам [3]. Практика как форма учебного процесса высшей школы не связана с последипломными формами образования и, несомненно, может быть отнесена к сфере студенческой академической мобильности. К разряду стажировок также можно отнести научную и проектную деятельность студентов в зарубежном вузе, в том числе работу по подготовке диплома, по терминологии российской высшей школы, – преддипломную практику.

В предлагаемой автором классификации форм академической мобильности (рис. 1) и стажировки и практика нашли свое место. В то же время использование терминов «включенное» и «частичное» обучение не представляется целесообразным ввиду их спорности. На взгляд автора достаточно ограничиться понятием «программы индивидуальной мобильности», тем более, что в российском вузе между понятиями «мобильный студент» и «обменный студент» различий практически не существует. Возможные организационные нюансы, возникающие при зачислении таких студентов, следует отнести к труднопреодолимой традиции вузовской организационной культуры.

Рассмотренная классификация форм мобильности была разработана, можно сказать, с точки зрения студента – потребителя образовательных услуг. В то же время необходимо разработать классификацию МОП с точки зрения ее соответствия структуре образовательных программ самого вуза. Среди множества работ, в которых затронута проблема классификации МОП, наглядностью отличается статья [27]. Ю.М.Клиот классифицирует программы студенческой академической мобильности, а по сути – МОП, и разделяет их на программы продолжительностью от двух недель до 1 года и совместные образовательные программы (СОП) [27]. Рассмотрим подробнее эту в целом верную классификацию, достоинством которой является ее простота, а недостатком, соответственно, отсутствие детализации и, как следствие, неполный состав классифицируемых элементов и их смешение.

Автор предлагает модифицировать классификацию МОП, приведенную в работе [27], разделив эти программы на 2 большие категории: программы, **не приводящие к присуждению степеней** и программы, **приводящие к присуждению степеней** (рис. 2). Первые, по сути, являются международными краткосрочными образовательными программами, а вторые – основными образовательными программами с той или иной долей международного участия. Данная классификация является лишь одной из возможных, хотя, вероятно, выражающей наиболее существенные характеристики-

отличия программ. Далее будет проведено уточнение и детализация этой классификации.

На следующем уровне классификации автор выделяет три типа программ: МОП, не являющиеся сетевыми; сетевые МОП, не являющиеся совместными и сетевые совместные МОП. Эта классификация может вызвать критику со стороны исследователей имеющих определенный опыт работы в международном образовании, но не охвативших его во всей полноте. По данным за 2014-2015 гг. СПбПУ является лидером в России по количеству МОП, что дает автору широкую фактическую базу для исследования.

Главным недостатком классификации, приведенной в [27] и подобных работах, является фактическое отождествление СОП и сетевых программ, хотя последний термин еще не был введен в научный оборот при написании [27]. В статье 15 Федерального Закона об образовании от 29.12.2012 совместные программы

Рис. 2. Классификация международных образовательных программ

справедливо трактуются как результат реализации сетевого взаимодействия. «Для организации реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы» [2]. Далее в статье 105 в качестве одного из направлений международного сотрудничества вузов называется «разработка и реализация образовательных программ и научных программ в сфере образования совместно с международными или иностранными организациями» [2]. Таким, образом, Федеральный закон дает разграничение СОП с другими образовательными программами только по признаку совместной разработки и реализации. Тем не менее, необходимы более точные дефиниции, иначе любая международная программа может быть отнесена к разряду СОП.

Согласно современным взглядам [24, с. 26; 28, с. 5], восходящим к западным источникам, СОП должны соответствовать хотя бы нескольким характеристикам из списка: программы разработаны и/или одобрены совместно несколькими университетами или другими организациями; все студенты, зачисленные на СОП, проходят обучение в вузах-партнерах; периоды обучения студентов в вузах-партнерах примерно равны по длительности; периоды обучения и заработанные в партнерском вузе кредиты автоматически перезачитываются в направляющем вузе; преподаватели всех партнерских вузов участвуют в обеспечении учебного процесса СОП; по завершении СОП выпускники получают документы об образовании всех вузов, либо общий документ. Различные модели реализации СОП приведены в работе [29, с. 139]. Кроме того, в академическом сообществе в настоящее время под СОП категорически понимаются программы, приводящие к присуждению степеней. Все остальные программы, имеющие признаки СОП, но не приводящие к присуждению степеней, приято относить к сетевым.

По классификации, представленной в работах [29, с. 132; 30], отчасти [21], СОП разделяются на аккредитованные и валидиро-

ванные программы, франчайзинговые программы, программы двойных (множественных) и совместных дипломов.

Аккредитация – форма сотрудничества университетов, заключающаяся в том, что ведущий университет подтверждает в различных формах соответствие качества академической программы университета-партнера своим собственным требованиям качества. Подтверждение и признание может сопровождаться выдачей диплома ведущего университета выпускнику университета-партнера на основе процедуры валидации дипломов. Аккредитация и валидация обычно приносит финансовый доход ведущему университету, но опасны девальвацией академических стандартов. Поэтому ряд ведущих университетов избегают использовать аккредитацию и валидацию. В настоящее время термины «аккредитация» и «валидация» в применении к СОП носят скорее исторический характер, поэтому не включены в классификацию автора (рис. 2).

Образовательный франчайзинг в основном представлен программами MBA (Master of Business Administration), которые в готовом виде переносятся из западного университета на российскую почву. Студенты-магистранты, обучаясь в России по программам MBA, получают диплом западного вуза. Во франчайзинговых программах обычно высоки требования к качеству обучения. Франчайзинг состоит в передаче ведущим университетом другому университету права реализации своей программы, при сохранении за собой права контроля над ключевыми параметрами качества (прием экзаменов, выдача диплома). Франчайзинг представляет собой мобильность программ и тоже не включен в классификацию, представленную на рис. 2.

Основную разновидность СОП составляют программы **совместных дипломов** (степеней) и программы **двойных (множественных) дипломов** (степеней). Программы совместных и двойных дипломов различаются, прежде всего, тем, что в первом случае выпускники получают единый диплом, выданный совместно двумя или несколькими университетами. Разработка этого документа

сложна, выданные документы вызывают вопросы о признании образования или степени при трудоустройстве даже в Европе. В результате освоения программы двойных дипломов выпускники получают дипломы двух или нескольких университетов – участников программы. Программы совместных и двойных дипломов различаются по уровню – программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, программы аспирантуры [24, с. 16-17] (рис. 2). Главным препятствием для распространения программ совместных или двойных дипломов является необходимость расширения базы их финансирования. Такие программы являются более затратными по сравнению с обычными программами, что обусловлено, в первую очередь, обязательствами по реализации международной мобильности и необходимостью комплексного международного управления.

Кроме того, автором выявлено несколько типов сетевых программ, не являющихся совместными. Причем эти программы могут как приводить, так и не приводить к присуждению степеней.

Например, в СПбПУ реализуются 13 сетевых магистерских программ, выпускники которых получают только диплом СПбПУ. При этом сетевой характер программ несомненен: магистранты в обязательном порядке проходят краткосрочное обучение в зарубежных вузах-партнерах. Например, в реализации программы «Энергетические технологии» партнерами СПбПУ являются: Лаппеенрантский технологический университет, Финляндия; Лейбниц университет Ганновера, Германия; ООО «Газпромтрансгаз Санкт-Петербург»; госкорпорация «Росатом»; ОАО «ТГК-1»; ОАО «Силовые машины»; холдинг «Теплоком». Данные свидетельствуют, что зарубежные топовые вузы гораздо охотнее участвуют в реализации совместных магистерских программ, не приводящих к присуждению совместных или двойных степеней, чем в программах, приводящих к присуждению совместных или двойных степеней.

Другой разновидностью сетевых программ, в основном приводящих, к присуждению степеней, являются программы между-

народных научно-образовательных центров (МНОЦ), созданных совместно российскими и зарубежными университетами и компаниями [31]. Такие программы по определению не могут быть СОП, более того, в некоторых центрах не предусмотрена академическая мобильность студентов. Среди примеров успешных центров можно назвать такие как МНОЦ «Физика наноструктур» (университет ИТМО), МНОЦ БГТУ-FESTO «Синергия» (Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф.Устинова), МНОЦ «Переработка органического сырья с применением нанотехнологий» (Томский политехнический университет), МНОЦ им. А.А.Зиновьева (Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова), МНОЦ по истории и культуре Европейского Севера (Петрозаводский государственный университет) и др. Сейчас структурными подразделениями СПбПУ являются более 30 МНОЦ (http://www.spbstu.ru/international-cooperation/international-activities/the-isec/ise-centers/). Среди них лучшими являются «LG – Политехник», «SAP – Политехник», «Schlumberger – Политехник», «Schneider Electric – Политехник», «Новые сцинтилляционные материалы для медицинской и промышленной томографии», «Autodesk – Политехник» и др. При участии МНОЦ реализуется широкий спектр ООП и программ дополнительного образования.

В СПбПУ разработано и реализовано несколько международных сетевых программ, не приводящих к присвоению степеней, которые привлекают в основном студентов – участников программ академической мобильности. Среди них – «Передовые информационные технологии для предприятий» (партнеры – университет Сити, Лондон, Великобритания и университет Лейбница, Ганновер, Германия); «Международный менеджмент и развитие бизнеса в России» (партнеры – университет прикладных наук Ройтлингена, Германия и университет прикладных наук Верхней Австрии, Штайр, Австрия). С этими же партнерами реализуются сезонные школы. Уже упоминавшийся пример сетевого взаимодействия этой категории – летние школы, проводимые в СПбПУ,

организованные совместно с Университетской системой штата Джорджия.

Наконец, возможно проведение МОП, не являющихся программами сетевого взаимодействия, но привлекающих большое число иностранных студентов, прибывающих по программам индивидуальной мобильности. В некотором смысле эталонным примером успешной МОП, не приводящей к присуждению степеней, является международная программа дополнительного образования на английском языке «Международный бизнес Россия – Европа», разработанная и реализуемая в СПбПУ начиная с 2005 г. (http://www.spbstu.ru/upload/documents/international/%D0%91%D1%83%D0%BA%D0%BB%D0%B5%D1%82%20IBS_small.pdf). Она была запущена как сетевая, но затем, по разным причинам, зарубежные партнеры перестали принимать участие в управлении программой, что нимало не отразилось на ее качестве и популярности.

Вывод. На основании исследования отечественных и зарубежных источников и статистической информации автором построены непротиворечивые классификации форм академической мобильности и международных образовательных программ. Все градации построенных классификаций подтверждены примерами реализации программ.

Литература

1. *Краснощеков В.В.* Интернационализация вуза как фактор повышения качества выпускника// Фундаментальные исследования, 2014, № 6, часть 5. – С. 1045-1048.

2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения 31.01.2016).

3. Recommendation No (95) 8 of the Committee of Ministers to Member States on Academic Mobility adopted by the Committee of Ministers of Council of Europe on March 2, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/mobility.pdf (date of access 31.01.2016).

4. *Краснощеков В.В.* Привлечение студентов лучших университетов мира как фактор интернационализации вуза // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 №5 (24) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru/PDF/45PVN514.pdf (дата обращения 31.01.2016).

5. Обучающийся путник. Азиатско-европейские инициативы в виртуальной мобильности. 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://62.204.192.148/activeasia/images/Documentos/Guide_VM_Higher_Education_Russian.pdf (дата обращения 31.01.2016).

6. Саламанкская декларация. Совместный документ Конференции европейских высших учебных заведений и образовательных организаций 29-30 марта 2001 // Министерство образования и науки Российской Федерации. Российское образование для иностранных граждан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/salamanca/ (дата обращения 31.01.2016).

7. *Ли Юань, Пауэлл С.* MOOK и открытое образование: Значение для высшего образования. JISC, CETIS, 2013. – 23 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – http://publications.cetis.ac.uk/2013/667 (дата обращения 31.01.2016).

8. Методические рекомендации по развитию академической мобильности студентов и преподавателей в вузе / О.О.Мартыненко, Н.В.Жукова, П.С.Красовский. Владивосток, 2007. – 24 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/recommendations_mobility_vsues.pdf (дата обращения – 31.01.2016)

9. The Internationalization of the Academy: Changes, Realities and Prospects / Futao Huang, Martin Finkelstein, Michele Rostan. Dordrecht, Springer House + Business Media, 2014. – 300 pp.

10. Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего / М.Л.Агранович, И.В.Аржанова, В.А.Галичин и др. М., Логос, 2010. 280 с.

11. Экспорт образовательных услуг: анализ управленческих решений / С.А.Беляков, Т.Л Клячко, Е.А.Полушкина и др. М., Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015. 124 с.

12. ЮНЕСКО: онлайн-карта данных международной студенческой мобильности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://education-events.ru/2014/05/16/uis-unesco-international-student-flow/ (дата обращения – 31.01.2016).

13. *Григашкина С.В., Бугрова С.М.* Академическая мобильность в вузе // Управление экономическими системами. Электронный научный

журнал. 2015, 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://uecs.ru/otraslevaya-ekonomika/item/3460-2015-04-23-12-18-35 (дата обращения – 31.01.2016).

14. Krasnoshchekov V.V., Ivanin D.A., Schelm M. Implementation of the student project "Russia Today / Germany Today" // Modern scientific potential – 2015. Materials of the XI International scientific and practical conference (February 28 – March 7, 2015). – Vol. 14. Pedagogical sciences. – Sheffield, Science and Education Ltd. – 2015. – pp. 14-17.

15. Краснощеков В.В., Иванин Д.А., Банник С. Участие студентов в международном проекте «Russia today / Germany today» // Актуальные проблемы современной науки. Сб. статей межд. науч.-практ. конф. Уфа, 15 сентября 2014 г. Уфа, Аэтерна, 2014. – С. 203-205.

16. Краснощеков В.В., Трапицын С.Ю. Международные студенческие проекты как механизм управления качеством образовательных программ // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/123-19508 (дата обращения – 31.01.2016).

17. Захарова И.Б., Краснощеков В.В. Реализация стратегического партнерства университетов в форме студенческих проектов // Наука и современность. Сб. статей межд. науч.-практ. конф. Уфа, 4 апреля 2015 г. Ч.1. Уфа, Аэтерна, 2015. – С. 150-153.

18. Захарова И.Б., Краснощеков В.В. Развитие международных механизмов повышения качества высшего образования на примере студенческого проекта «Наши университеты» // Человек и образование, 2015, № 3 (44). – С. 146-150.

19. Порядок обучения и академические степени // Германская служба академических обменов. Московское представительство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.daad.ru/print.php?seite=1_1_1a&m=1.1 (дата обращения 31.01.2016).

20. Итоги XVI заседания российско-китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=1683 (дата обращения – 31.01.2016).

21. Райчук Д.Ю. Совместные образовательные программы и области их эффективного использования в интеграционных процессах высшей школы // Университетское управление, 2007, № 5. – С. 72-78.

22. Краснощеков В.В. Летняя школа «Валдоста» для американских студентов в России // Россия и интернационализация высшего образования. М., 2005. М., ЭФ МГУ, ТЕИС, 2005. – С. 469-473

23. Краснощеков В.В., Мак-Клеллан И.. Совместные образовательные программы как фактор повышения качества высшего образования // Современное образование: содержание, технологии, качество. Т.1. СПб., СПбГЭТУ, 2015. – С. 19-20

24. Никончук Е.Г., Шевченко Е.В., Шендерова С.В. Организация и реализация сетевых форм обучения. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2015. 100 с.

25. Козырин А. Н. Финансирование академической мобильности в России: развитие организационно-правовых основ // Ежегодник российского образовательного законодательства. Т. 6, 2011. – С. 100-112.

26. Стажировка // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%B6%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0 (дата обращения 31.01.2016).

27. Клиот Ю.М. Роль академической мобильности в инновационном развитии системы менеджмента качества // Вестник ТГПУ, 2012, т. 18, № 1. – С. 276 – 279.

28. Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Караваева Е.В. Совместные образовательные программы вузов: состояние, проблемы, перспективы. М., КДУ, 2011. – 56 с.

29. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / Сёмин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с.

30. Совместные и двойные дипломы в едином европейском образовательном пространстве // Информационно-справочный портал поддержки систем управления качеством [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.quality.edu.ru/quality/sk/req/808/ (дата обращения – 31.01.2016).

31. Антонов С.С., Евдокимов А.Д., Краснощеков В.В. Исследование качества образовательных программ международных научно-образовательных центров // Инновационная наука, 2015, № 11, часть 2. – С. 216-221.

УДК 378.014.242

Кузьминова Т. Н.

РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

В статье раскрывается роль и значение университета в формировании поликультурной личности современного специалиста. Анализируется опыт работы БГУ, который способствует формированию межкультурного диалога, а именно участие университета в международных программах и проектах, академическая мобильность и включенное обучение студентов, стажировки и командировки преподавателей и учащихся, участие в международных симпозиумах и конференциях и т.д. Особо подчеркивается значимость языка, в том числе и русского как иностранного, как средства межличностного, межкультурного, межнационального общения.

Ключевые слова: межкультурный диалог, поликультурное образование, академическая мобильность, толерантность, язык как средство межкультурной коммуникации.

Kuzminova T. N.

ROLE OF THE UNIVERSITY IN THE FORMATION OF AN INTERCULTURAL DIALOGUE

The article is about the role and importance of the university in the formation of a modern graduate's polycultural personality. We analyze Belarussian State University's experience which contributes to the formation of an intercultural dialogue, that is the university's participation in international programmes and projects, academic mobility, apprenticeships of professors and students, participation in international congresses and conferences, etc. We emphasize the importance of a language, including Russian as a foreign language as a means of interpersonal, intercultural, international communication.

Key words: intercultutal dialogue, polycultural education, academic mobility, tolerance, language as a means of intercultural communication.

С момента своего возникновения университеты развивались как центры формирования межкультурного диалога. Их роль никогда не ограничивалась получением и распространением знаний. Они были местом не только зарождения свободомыслия, политической активности, но и оказывали значительное влияние на развитие общества. Одновременно они являлись и носителями уникальной корпоративной культуры, отражающей особенности развития как самого университета, так и той страны, на земле которой они находились. В их стенах жили вненациональные понятия, такие как знание, интеллект, толерантность, что делало характер университета открытым. Без лучших университетов мира облик современной мировой культуры в значительной степени был бы иным.

В современных условиях значение университетов многократно усиливается. Университеты XXI века – это не просто многонациональные образовательные центры, дающие качественные знания, но и научные, интеллектуальные и культурные центры, готовящие элиту для общества. Экономический рост и конкурентоспособность страны в мире всё больше зависят от знаний, и ключевую роль в этом контексте играют университеты. Ведущие вузы мира ориентируется на транснациональное обучение, подготовку специалистов в условиях глобальной экономической, межкультурной коммуникации.

Межэтнической диалог формируется, в частности, в студенческой среде, которая является одной из наиболее интенсивных зон межнациональных контактов. В вузах встречаются представители самых разных народов и континентов, вступают в диалог различные системы мировосприятия и миропонимания. Будущие специалисты находятся на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от них диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей.

Нынешние выпускники университетов выходят на динамично развивающийся рынок труда, приобретающий глобальное измерение, где крупные мировые компании испытывают потребность

в специалистах, способных к эффективному взаимодействию внутри поликультурного социума для решения профессиональных задач. Сегодняшнее студенчество как будущая интеллектуальная элита страны может и должна стать активным проводником мультикультурности, гарантируя тем самым стабильное развитие общества без шовинизма и расизма. Все эти тенденции накладывают отпечаток на подготовку будущих специалистов. В связи с этим сегодня возрастает миссия многонационального вуза, в которой находят отражение ключевые идеи воспитательного процесса:

- воспитание патриота своей страны и гражданина мира;
- формирование у будущих специалистов целостной картины мира;
- приобщение к достижениям мировой культуры, несущим идеалы гуманизма, демократии, толерантности, дружбы народов;
- воспитание молодежи, способной успешно работать в любой стране мира и проявить свои творческие возможности в условиях взаимосвязи цивилизаций и многообразия культур.

Важным каналом формирования межкультурной коммуникации студентов, молодых ученых является академическая мобильность. Истоки ее относятся к средневековью. Уже к XIV в. в европейских университетах сложилась особая категория странствующих студентов, которые перебирались из одного университета в другой. Они передвигались от Болоньи до Парижа и Оксфорда, тем самым университетское образование переступало пределы национальных, культурных границ. Отсюда и возникновение термина «Алма-матер» – родной университет.

В XXI веке академическая мобильность является одним из приоритетных направлений деятельности вузов. Целью ее является не только повышение качества образования, но и улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, подготовленного к жизни и работе в международном информационном сообществе. По данным ЮНЕСКО уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет на 300%. По мнению экспертов, к 2020 г.

число студентов, обучающихся за рубежом составит 5,8 миллионов человек. Образовательные услуги сегодня предлагают 140 государств мира.

Большой вклад в межкультурный диалог вносит крупнейший вуз Беларуси, каким является Белорусский государственный университет. На всем протяжении своего более чем 90-летнего существования он ищет и находит новые подходы к активному сотрудничеству через образование, науку и культуру. Об этом свидетельствует его участие в Евразийской ассоциации университетов, Университетской сети Центрально-Европейской Инициативы, Белорусской Ассоциации Содействия ООН, Международной Ассоциации по обмену студентами для получения технических навыков (IAESTE), Международном центре исследований и сотрудничества в восточной и юго-восточной Европе (CIRCEOS), Международной ассоциации преподавателей русского языка как иностранного (МАПРЯЛ) и др. БГУ ежегодно реализует более 80 международных проектов при поддержке зарубежных программ и фондов (TEMPUS, ERASMUS MUNDUS, Евразия, Рамочные программы ЕС, Совета Европы и др.). Такое широкое участие БГУ в различных ассоциациях и программах является необходимым условием для академической мобильности вуза, формирования качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место не только в отечественной экономике, но и на мировом рынке труда, доступа к более качественным образовательным программам.

Из года в год растет престиж БГУ на национальном и международном уровне. Об этом свидетельствуют результаты опубликованного рейтинга университетов мира известного британского агентства QS (THE-QS World University Rankings), по которым БГУ впервые вошёл в топ-500 лучших университетов мира и разместился в группе вузов, занимающих 491-500 позицию. На первом месте Массачусетский технологический институт (США), на втором – Кембриджский университет (Великобритания). У российских вузов лучше, чем у БГУ, позиции у МГУ им. М.В. Ломо-

носова – 144, СПбГУ – 233, МГТУ им. Н.Э. Баумана – 322 и еще у шести российских университетов. В рейтинге QS среди белорусских вузов в 2014 г. кроме БГУ ранжируется только Белорусский национальный технический университет (701+). По рейтингу QS оцениваются: результаты опросов экспертов (академическая репутация); результаты опроса работодателей; индекс цитирования научных работ за последние 5 лет; соотношение качества преподавателей и студентов; количество иностранных студентов и преподавателей [3]. Высокая позиция университета в данном рейтинге приводит к росту интереса молодежи к получению высшего образования в БГУ. Увеличивающееся количество иностранных студентов свидетельствует не только о качестве и эффективности образовательной деятельности вуза, но и о престиже.

Важным каналом межкультурного диалога студенчества являются академические обмены, которые реализуются в соответствии с договорами между БГУ и вузами-партнерами, международными фондами и др. Ежегодно более 350 студентов выезжает на стажировки за границу по разным образовательными и научным проектам. Так, с 2007 г. БГУ принимает активное участие в программе академических обменов «Эразмус Мундус», в частности, в семи ее проектах. Студенты, магистранты, аспиранты, молодые ученые университета имеют возможность пройти обучение в одном из европейских вузов, сроком от 1 месяца до 3 лет. За период 2007-2013 гг. в программе приняли участие более 200 учащихся и преподавателей университета. БГУ также участвует в программе IAESTE – ассоциации по обмену студентов 3-4-ых курсов технических специальностей, которые могут пройти за рубежом стажировку от 1 до 4 месяцев. С 2002 г. ею воспользовались более 40 студентов [1].

Набирает популярность новый проект «Сетевой университет СНГ», целью которого является укрепление международного сотрудничества в области подготовки специалистов высшей квалификации, содействие обмену аспирантами, проведение совместных исследований в рамках единого образовательного пространства государств СНГ. Учеба за рубежом по этим и другим програм-

мам способствует налаживанию межкультурного диалога между студентами, позволяет им углубить свои теоретические знания, улучшить свой уровень владения иностранным языком, поближе узнать страну, ее историю и культуру, познакомиться со своими зарубежными сверстниками. Накопленный в результате стажировки опыт международного обмена способствует воспитанию таких необходимых для будущей профессии качеств, как уважение к чужой культуре, толерантность, что поможет будущим специалистам найти после окончания вуза интересную и престижную работу.

Большой популярностью среди студентов пользуется новый вид академической мобильности – включенное обучение, которое предполагает продолжение иностранными студентами обучения в другой стране. В БГУ в рамках имеющихся международных договоров его проходят студенты Рурского университета (г. Бохум, Германия), Университета им. Ф.Шиллера (г. Йена, Германия), Университета Марии Кюри-Складовской (г. Люблин, Польша), Лодзинского университета (г. Лодзь, Польша), Карлова университета (г. Прага, Чехия), Китайского университета международных отношений (г. Пекин, КНР) и многих других. Математические факультеты БГУ участвуют в немецкоязычных программах подготовки студентов совместно с университетами городов Магдебурга и Манхейма (Германия). Экономический факультет осуществляет обмен студентами с Университетом прикладных наук г. Анхальта (Германия). Студенты-филологи имеют возможность проходить включенное обучение в Чехии, Болгарии, Сербии. Студенты, изучающие китайский язык, могут участвовать в программах обмена с китайскими университетами. Для студентов, изучающих корейский или японский языки, существует возможность стажировок в университетах Чон Бук (Корея) и Васеда (Япония) [1, 4]. Таким образом, учеба как в Беларуси, так и за рубежом позволяет студентам улучшить свой уровень владения иностранным языком, углубить свои теоретические знания, лучше узнать страну изучаемого языка, ее историю и культуру, познакомиться со своими зарубежными сверстниками.

Важнейшим средством получения нового знания, приобщения к другой культуре является язык. Для современного специалиста владение иностранным языком, в том числе и русским, становится одним из условий не только его профессиональной компетенции, но и средством межличностного, межкультурного, межнационального, межгосударственного общения. Понимая это, ЮНЕСКО провозгласило XXI век – веком полиглотов, рассматривая язык как явление духовной жизни человечества, которое способствует процессу коммуникации, социализации, социокультурной адаптации.

Современная языковая картина в мире свидетельствует о реальной популярности русского языка. Русский язык как иностранный изучают в 90 странах мира с аудиторией в 110 млн. человек. Примерно 300 млн. человек владеют русским языком, что ставит его на 5-ое место в мире, и 160 млн. человек считают его родным. В Интернете он занимает вторую строчку в рейтинге самых популярных языков [5]. Русский язык не только является одним из наиболее изучаемых языков за рубежом, но и способом приобщения к русской культуре. О значимости его вклада в мировую культуру свидетельствует появление по решению ООН в международном календаре с 2010 г. Дня русского языка, который отмечается в день рождения великого русского поэта А.С. Пушкина.

Глобальные изменения, происходящие в мире, вносят значительные коррективы и в мотивацию изучения русского языка как иностранного. Возрастающий интерес зарубежного бизнеса к расширению и развитию экономических, деловых отношений с Россией, а также с Беларусью, в которой русский язык наравне с белорусским является государственным, вызвал стремительный рост заинтересованности в его изучении. Новыми каналами его распространения являются сегодня туризм и наука.

Университеты сегодня являются уникальным социальным институтом, где формируются два типа знания – знание как наука и знание как культура. Реализуя этот принцип, в них ведется не только профессиональная подготовка специалистов в различных

областях, но воспитывается и исследовательская культура студентов и молодых преподавателей. В последние годы белорусские вузы, в том числе и БГУ активно интегрируются в европейское и евразийское научно-образовательное пространство. Это проявляется в расширении таких форм международного сотрудничества, как участие в научных проектах, система научных грантов, стажировки и командировки преподавателей, участие сотрудников и студентов в международных научных, научно-методических конференций и семинарах и т.д.

В настоящее время БГУ имеет 367 международных договоров о сотрудничестве с зарубежными вузами, научно-исследовательскими учреждениями, международными организациями в различных регионах мира. Только с китайскими университетами БГУ заключил более 30 договоров [2]. Большая совместная научная работа ведется с МГУ им. М.В.Ломоносова, с Объединенным институтом ядерных исследований (г. Дубна, Россия), Уральским отделением РАН и др. БГУ активно осваивает российский рынок высокотехнологической продукции: на долю России приходится более половины объёма экспортных поставок научно-технической продукции университета. В 2014 г. было выполнено 82 контракта и договоров с организациями 12 стран ближнего и дальнего зарубежья.

На базе БГУ в 2014 г. было проведено 173 научных и научно-практических мероприятий (конференции, семинары и т.п.) разного уровня, из них международных – 89, республиканских – 46, университетских – 38. Так, впервые в Беларуси на базе БГУ прошла конференция ООН «Использование космических технологий для социально-экономического развития стран». В 2013 г. 35 новых разработок сотрудников университета были представлены на зарубежных международных выставках в Российской Федерации и награждены специальным призом, 15 медалями и 8 специальными дипломами [4].

В БГУ сохраняют и приумножают традиции по подготовке молодых ученых, студентов. Ежегодно проводятся конкурсы на

лучшего руководителя НИР студентов и аспирантов; на лучший доклад на студенческой конференции; на лучшее научное руководство иностранными аспирантами. Это способствует тому, что студенты БГУ успешно выступают на международных студенческих олимпиадах по математике, информатике и программированию, экологии, биологии, физике. Команда БГУ 2014 г. является серебряным призером чемпионата мира по программированию (ACM). Будущие специалисты принимают участие в международных конкурсах по китайскому языку и творчеству (Шыцзячжуан, КНР), по гуманитарному праву им. Ф. Мартенса (Москва, РФ); по инвестиционному праву FDI Moot Court (Лондон, Великобритания); по международному праву им. Ф. Джесапа (Вашингтон, США) и др.

Таким образом, активное участие преподавателей и студентов в научных и методических конференциях, симпозиумах и семинарах, проводимых за рубежом, разработка совместных исследований, участие в различных проектах является не только индикатором интеграции БГУ в мировое научно-образовательное пространство, но и способствует развитию межличностного диалога, взаимопониманию между учеными и будущими специалистами разных стран.

В целях творческого диалога студентов ежегодно с 2003 г. в Международный День студента 17 ноября проводится Фестиваль иностранных студентов, обучающихся в высших учебных заведениях Республики Беларусь, «F-ART.by». Целью его является формирование единого творческого и коммуникативного пространства иностранных и белорусских студентов. Фестиваль помогает студентам представить разнообразие культур, способствует формированию адекватности в восприятии мира и толерантному отношению к иной культуре, содействует освоению ценностей как национальных, так и интернациональных, формирующих личность как гражданина своего Отечества, так и гражданина мира. Фестиваль охватывает все высшие учебные заведения страны и включает такие культурно-просветительские мероприятия:

• тематические концерты программы «Мы разные, но мы – вместе!»;

• презентации национального костюма «Орнаменты стран – в орнаменте мира!»;

• выставки-презентации предметов быта «Мир, в котором мы живем»;

• презентации национальной кухни «Национальные культурные традиции»;

• фотогалереи и видеопоказы «Мир через объектив».

В контексте диалога культур представляет интерес опыт работы факультета доуниверситетского образования БГУ. Важной предпосылкой успешной работы в многонациональной аудитории является создание благоприятных условий, глубокое уважение и бережное отношение к представителям разных культур. Первыми слушателями факультета был 61 посланец Республики Куба. Именно в эти годы закладывались традиции межкультурного диалога, социально-культурной адаптации иностранных граждан в БГУ. Уже к 1986 г. факультет закончило более 4500 студентов из 92 стран мира. За годы своего существования факультет подготовил около 9-ти тысяч учащихся из 123 стран мира.

В целях формирования межкультурной компетентности студентов-иностранцев на факультете используются различные виды и формы поликультурного воспитания. Особого внимания заслуживает работа по подготовке иностранных слушателей к участию в республиканском фестивале «Дни русского языка и белорусской культуры. В последнем фестивале 2010 г. участвовало более 1000 иностранных студентов из 36 стран мира из всех вузов Республики Беларусь, а также гости из России и Украины. В рамках его проводился заключительный этап республиканской олимпиады по русскому языку как иностранному, выставка творческих работ, участие творческих коллективов иностранных студентов. Среди лауреатов этих фестивалей были и представители факультета доуниверситетского образования БГУ.

С целью погружения иностранных слушателей в социокультурную среду изучаемого языка, приобщения их к национальной культуре, традициям и обычаям белорусского народа на факультете проводятся разнообразные социокультурные мероприятия. Для слушателей организуются вечера «Давайте познакомимся», «Новый год по-белорусски», «Мисс ФДО», «ФДО – планета друзей». Завершает учебный год выпускной вечер, который называется «Русский чай». Все слушатели показывают, чему они научились, как они могут говорить на изучаемом языке. За успехи в учебе им вручаются грамоты и подарки, звучат стихи и песни на русском и белорусском языках.

Факультет тесно сотрудничает с посольствами разных стран. Особые отношения сложились с посольством КНР и Республиканским институтом китаеведения им. Конфуция. Ежегодное проведение вечера, посвященного встрече весны по восточному календарю «Чуньцзе» способствует знакомству с богатым культурным наследием Китая, его традициями. Посещение представителями посольства Китайской Народной Республики, ректората, управления международного сотрудничества БГУ этого и других вечеров свидетельствует о стремлении к укреплению дружеских и партнерских отношений между странами.

В целях ознакомления иностранных слушателей с богатым наследием мировой и отечественной культурой на факультете организуется посещение театров и музеев города Минска: Национального театра оперы и балета, Национального музея истории и культуры Беларуси, Музея истории Великой Отечественной войны, Национального художественного музея и др. Слушатели также совершают экскурсии в Беловежскую пущу, в город-герой Брест, города Заславль и Полоцк, на историко-культурный комплекс «Линия Сталина», в мемориальный комплекс «Хатынь» и др. Также разнообразные формы способствуют получению информации о разных культурах, приобретению практических умений межкультурного общения, формированию у учащихся уважения к другой культуре.

Таким образом, все возрастающее число международных проектов, академическая мобильность, включенное образование студентов вносят ощутимый вклад в развитие межкультурных связей, способствующих формированию толерантного поликультурного общества.

Литература

1. БДУ адкрыты для ўсяго свету // Універсітэт. – 2014. – №5. – С. 3.

2. БДУ засяродзіўся ў Чжэнзяне // Універсітэт. – 2014. – №16. – С. 3.

3. БДУ ўпершыню ўвайшоў у 500 найлепшых універсітэтаў свету!// Універсітэт. – 2014. – №13. – С. 1.

4. Вынікі работы БДУ ў 2013/2014 навуч. г. і задачы на 2014/2015 навуч. г.: [3 даклада рэктара БДУ акадэміка Сяргея Абламейкі на пашыраным пасяджэнні Савета Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта 29 верасня 2014 г.] //Універсітэт. – 2014. – №14-15. – С. 2-3.

5. Грибоедова А. /А. Грибоедова. Новости // Русский язык за рубежом. – 2013.– №2. – С. 49.

УДК 378.09

Никитина Е.А.

50 ЛЕТ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМУ ФАКУЛЬТЕТУ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПЕТРА ВЕЛИКОГО

В данной статье рассматривается пятидесятилетняя история развития подготовительного факультета для иностранных граждан в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Подводятся итоги и намечаются перспективы развития образовательной программы «Базовая подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации», реализуемой в Институте международных образовательных программ СПбПУ.

Ключевые слова: иностранные студенты, подготовительный факультет, программа предвузовской подготовки

Nikitina E.A.

50 YEARS OF PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS OF PETER THE GREAT SAINT-PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY

The article describes the fifty-year history of the preparatory faculty for foreign citizens in SPbPU. The results of realization of the educational program «Basic training of foreign citizens to the universities of the Russian Federation» implemented by the Institute of International Educational Programs of SPbPU are summed up and the prospects for the development of this program are outlined.

Keywords: foreign students, preparatory faculty, pre-university training program

Программа «Базовая подготовка иностранных граждан» (предвузовская подготовка) в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета берет начало с подготовительного факультета для иностранных граждан, образованного в ЛПИ приказом Мини-

стерства высшего и среднего специального образования СССР и Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР от 29.04.65 № 123 «Об организации в Ленинградском политехническом институте подготовительного факультета для иностранных граждан».

Руководили программой предвузовской подготовки деканы подготовительного факультета:

Николай Александрович Носов (1965 – 1966 гг.);

Вадим Эдуардович Лесюис (1966 – 1974 гг.);

Михаил Филатович Рябов (1975 – 1979 гг.);

Вадим Григорьевич Крупин (1979 – 1985 гг.);

Алексей Васильевич Кожевин (1985 – 1992 гг.);

Галина Ивановна Кутузова (1992 – 1994 гг.);

директор Департамента многопрофильной подготовки

Александр Игоревич Сурыгин (1994 – 1997 гг.);

директора Центра предвузовской подготовки

Валентина Ивановна Левина (1997 – 2000 гг.);

руководители программы предвузовской подготовки:

Ольга Васильевна Дорохова (2000 – 2005 гг.);

Елена Анатольевна Никитина (с 2005 г. по 2013 г.г.).

В марте 2013 года в связи с реструктуризацией СПбПУ и организацией в ИМОП отделения «Базовая подготовка иностранных граждан» в составе кафедр: «Русский язык как иностранный», «Математика и естественно-научные дисциплины», «Физическая культура и адаптация» была исключена должность руководителя предвузовской подготовки. В настоящее время отделение «Базовая подготовка иностранных граждан» возглавляет директор ИМОП СПбПУ А.М. Алексанков.

Что такое предвузовская подготовка иностранных студентов? Это образовательная программа, главная цель которой – подготовить иностранных абитуриентов к получению высшего образования в вузах Российской Федерации на русском языке.

В середине прошлого века для реализации этой образовательной программы в ведущих вузах СССР стали создавать специаль-

ные структуры – подготовительные факультеты для иностранных граждан.

Подготовительные факультеты выполняли социальный заказ государства по оказанию помощи в подготовке национальных кадров для стран Азии, Африки и Латинской Америки, только что получивших независимость. Первый подготовительный факультет был создан в Московском государственном университете в 1955 году. К 1965 году функционировали подготовительные факультеты в МГУ и Московском автомобильно-дорожном институте, в Ленинградском государственном университет им. А.А. Жданова (ЛГУ) и Ленинградском государственном гидрометеорологическом институте (ЛГГМИ), был также создан Университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. В 1965 году подготовительные факультеты ЛГУ и ЛГГМИ были закрыты. Приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР от 29.04.65 № 123 в Ленинградском политехническом институте был создан подготовительный факультет для иностранных граждан, куда была переведена основная часть профессорско-преподавательского состава ЛГУ и ЛГГМИ.

В 60-е годы прошлого века подготовительные факультеты были в начале пути, и организационный, методический и научно-исследовательский опыт, связанный с обучением и воспитанием иностранных студентов, был небольшим. Поэтому преподавателям подготовительного факультета ЛПИ практически все пришлось начинать сначала. Новый факультет сразу стал предметом особой заботы и внимания ректората ЛПИ.

В истории развития программы предвузовской подготовки иностранных студентов в СПбПУ можно выделить несколько этапов.

I этап (1965-1975 гг.) – этап становления системы обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах (не только в ЛПИ, но и в целом в вузах СССР.

Для ЛПИ этот этап начался с организации подготовительного факультета. В первый год работы факультета его первому декану

Н.А. Носову совместно с ректоратом нужно было создать структуру факультета, определить функции каждого подразделения, сформировать коллектив преподавателей и сотрудников, сделать все необходимое для успешной организации образовательного процесса.

В первый год работы на обучение прибыло 200 иностранных студентов, в основном граждане Кубы, арабских стран и стран Африки. Студенты были направлены на обучение своими государствами или различными общественными организациями.

Численность иностранных студентов на подготовительном факультете ЛПИ в эти годы достигло 300 человек, все студенты обучались по государственным направлениям или по направлениям общественных организаций. Контингент учащихся подготовительного факультета в основном составляли представители Африки, Латинской Америки, Азии, арабского востока.

II этап (1975-1988 гг.) – этап развития системы обучения иностранных граждан на подготовительном факультете.

К этому времени система обучения иностранных студентов на подготовительном факультете в основном оформилась. В начале 80-х годов были скорректированы, уточнены и несколько изменены цели обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете:

– подготовка иностранных студентов к учебе на первом курсе вузов или средних учебных заведений на уровне требований к первокурсникам;

– воспитание у иностранных студентов дружеского отношения к Советскому Союзу.

В эти годы численность иностранных студентов на подготовительном факультете ЛПИ достигала 400-450 человек из разных стран мира. Отдельно следует сказать об обучении в 1980-1983 гг. стажеров из Вьетнама (от 70 до 100 человек ежегодно), для которых была разработана специальная образовательная программа. Это были люди, занимающие высокие посты в народном хозяйстве Вьетнама (директора заводов, банков, начальники геологи-

ческих партий, заместители министров). В течение одного года они изучали русский язык на подготовительном факультете ЛПИ, а затем стажировались в Финансово-экономическом или Инженерно-экономическом институте.

В соответствии с увеличением контингентом студентов вырос и штатный состав преподавателей подготовительного факультета. Профессорско-преподавательский состав кафедры русского языка пополнялся за счет выпускников филологического факультета ЛГУ. Кафедру естественных наук пополняли преподаватели различных кафедр ЛПИ.

Руководство факультета стало уделять большое внимание повышению квалификации профессорско-преподавательского состава, направляло молодых преподавателей в аспирантуру.

Первые кандидатские диссертации по проблемам обучения иностранных студентов защитили преподаватели математики М.А. Иванова (1980), Е.Ф. Изотова (1985), Н.Д.Шаглина (1987), преподаватели русского языка В.В.Стародуб (1981), Г.И.Кутузова (1981). Под руководством доктора философских наук, профессора Г.И.Хмары проводились глубокие научные исследования по проблемам социально-психологической адаптации иностранных учащихся. Под руководством зав. кафедрой русского языка Т.И. Капитоновой были разработаны и внедрены основные положения методики преподавания общеобразовательных дисциплин на русском языке как иностранном (так называемый «единый языковой режим»), были развернуты активные исследования по проблеме использования ТСО в учебном процессе.

В целом это был период подъема организационной, учебной, научно-исследовательской и научно-методической деятельности факультета.

В 1985-1987 гг. были возведены два здания нового комплекса (учебный корпус и общежитие). 1 сентября 1988 года подготовительный факультет переехал в новое здание 15-го корпуса, расположенное на Гражданском проспекте, д.28.

III этап (1988-1992 гг.) – этап создания нового учебно-научного и воспитательного комплекса.

Предшествующие переезду годы (1985-1988 гг.) проходили под знаком подготовки к работе в новом корпусе: был разработан штатный состав преподавателей и УВП, были определены функции каждого учебного помещения, приобретен наглядный материал для оформления кафедр, закуплены ТСО. Поэтому освоение нового корпуса проходило быстро и эффективно. В новом корпусе были смонтированы 3 лингафонных кабинета, 5 аудиторий, оборудованных современной по тем временам видеотехникой; 3 лекционных аудитории, оборудованных замкнутой системой телевидения; создана новая лаборатория ТСО.

Аудиторный фонд и общежитие нового комплекса позволили увеличить прием студентов до 500 человек. Студенты обучались по направлениям Минвуза СССР за счет средств государственного бюджета. Однако, с одной стороны, количество таких студентов стало сокращаться, с другой стороны, стали во все возрастающем количестве появляться студенты, обучающиеся на частично компенсационной (контрактной) основе.

В этот период стали значительно более вариативными образовательный уровень, языковая подготовка и спектр будущих специальностей студентов. Контрактные студенты (особенно из Сирии и Турции) имели по сравнению с государственными студентами более низкий уровень базовой подготовки. Вместе с тем начали приезжать на обучение дети первых выпускников подготовительного факультета 60-х годов, владеющие русским языком. Кроме того, на контрактной основе стали учиться граждане, закончившие на родине 3-4 курса национального вуза или уже имеющие высшее образование.

До 1990 года подготовительный факультет готовил иностранных студентов к обучению в вузах и техникумах СССР по техническим специальностям. Имелось также сравнительно небольшое число студентов инженерно-экономических и медицинских специальностей. С 1990 года после длительного перерыва в новых со-

циально-экономических условиях подготовительный факультет ЛПИ возобновил подготовку будущих студентов-медиков на частично компенсационной основе.

Если до 1990 года всю деятельность подготовительных факультетов регламентировали директивные документы Минвуза СССР и РСФСР, а также инструктивные письма Института русского языка им. А.С. Пушкина, то с 1990 года подготовительным факультетам пришлось работать практически самостоятельно.

Новые реалии требовали разработки новых образовательных программ, на что и была направлена учебно-методическая работа кафедр и факультета в целом. На основе нового материально-технического оснащения было развернуто создание современных учебно-методических материалов: лингафонных курсов, видеокурсов, телевизионных лекций, обучающих компьютерных программ.

Большие и сложные задачи стояли перед администрацией факультета в связи с появлением первых контрактных студентов: поиск партнеров, заключение контрактов, выработка ценовой политики, распределение завершивших предвузовскую подготовку студентов по вузам Санкт-Петербурга и России.

В описываемый период следует особо отметить деятельность руководства факультета по оказанию помощи студентам и преподавателям в условиях трудного экономического положения, которое сложилось в стране в 1989-1992 годах. Это было тяжелое время для жителей Петербурга, но особенно трудно было иностранцам, впервые приехавшим в страну. Декан факультета А.В. Кожевин хорошо понимал это и делал все возможное для того, чтобы помочь и преподавателям, и студентам, и облегчить им тяготы непростого времени.

IV этап (1992-1997 гг.) – этап адаптации программы предвузовской подготовки к новым социально-экономическим условиям.

В начале 90-х годов стало очевидно, что для сохранения и развития в СПбПУ программы предвузовской подготовки и в целом обучения иностранных студентов в системе отечественной

высшей школы необходимы специальные меры. В рамках существующих организационных структур это направление международной деятельности университета сохранить без существенных потерь вряд ли было возможно. Нужна была более эффективная, мобильная и гибкая структура управления. Поэтому ректорат начал реорганизацию всей деятельности университета по обучению иностранных студентов, и в 1992 году Приказом ректора СПбГТУ № 220 от 29.05.92 на базе подготовительного факультета и Центра русского языка был создан Международный центр обучения.

С распадом СССР была разрушена система обучения иностранных студентов по государственной линии и по линии общественных организаций. Обучение иностранных граждан стало осуществляться только на контрактной основе. Это привело к уменьшению количества иностранных студентов, к резкому сокращению перечня стран, откуда приезжали студенты. В эти годы совершенствовалась вся система работы с контрактными студентами, от набора абитуриентов до их выпуска.

Научно-методическая работа была направлена на методическое обеспечение учебного процесса, на внедрение новых информационных технологий обучения (ЭВМ и видео), на дальнейшее исследование проблем преемственности обучения, межпредметной координации, различных видов адаптации иностранных студентов. В этот период были созданы программы нового поколения по русскому языку, химии и математике, началось массовое издание учебных пособий нового поколения: по русскому языку – с ориентацией на культуроведение и с учетом диалога культур, по общеобразовательным дисциплинам – с учетом основных положений теории обучения на неродном языке.

По инициативе научно-методического совета подготовительного факультета СПбПУ стали проходить городские методические семинары, посвященные различным аспектам обучения иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки.

В этот период реальная жизнь определила направление развития программы предвузовской подготовки как программы

многопрофильной подготовки иностранных граждан. Обучение на контрактной основе привело к тому, что студент, заплативший за обучение, мог выбрать любую специальность (в отличие от государственных студентов, которые приезжали с определенным направлением с родины и Минвуза СССР). Поэтому подготовительный факультет, прежде специализировавшийся на подготовке к обучению в российских вузах будущих инженеров и техников, должен был разрабатывать и реализовывать образовательные программы для разных профилей и разных этапов обучения.

В 1994 году подготовительный факультет для иностранных граждан был преобразован в Департамент многопрофильной подготовки иностранных студентов.

Следующий этап реформирования организационной структуры был связан с организацией в 1996 году Института международных образовательных программ.

V этап (с 1997 г.) – этап функционирования программы предвузовской подготовки в рамках Института международных образовательных программ СПбПУ.

В 1997 году Департамент многопрофильной подготовки иностранных граждан был преобразован в Центр предвузовской подготовки. Отличительной чертой этого этапа является тот факт, что возобновился набор студентов по государственной линии.

С 1997 года по 2013год контрольная цифра приема иностранных студентов на предвузовское обучение за счет средств государственного бюджета составляла 100 студентов ежегодно.

В 1997 году приказом Министерства общего и профессионального образования РФ (№ 866 от 08.05.1997 г.) был введен в действие отраслевой стандарт образовательной программы предвузовской подготовки «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан». В данном стандарте был обобщен лучший педагогический опыт многих подготовительных факультетов. Главная цель, которая преследовалась при разработке этого документа – сохранение единого образователь-

ного пространства предвузовской подготовки. К середине 90-х годов многие российские вузы начали осуществлять предвузовское обучение иностранных студентов на коммерческой основе. Однако при отсутствии практического опыта в таком специфическом виде образовательной деятельности, качество подготовки иностранных абитуриентов оставляло желать лучшего.

Для работы над стандартом Министерством общего и профессионального образования России была создана межвузовская рабочая группа в составе представителей ИМОП СПбПУ, Центра международного образования Московского государственного университета, подготовительных факультетов Российского университета дружбы народов, Московского автомобильно-дорожного института и Тверского государственного университета. Руководство работой группы было поручено Центру предвузовской подготовки ИМОП СПбПУ в лице профессора А.И.Сурыгина, в то время директора Центра предвузовской подготовки.

Образовательный стандарт предвузовского обучения иностранных граждан определил общую цель образовательной программы; сформулировал требования к реализации образовательной программы предвузовского обучения иностранных учащихся как к единой образовательной программе начального этапа профессионального образования; определил требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников и к знаниям и умениям по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам, а также к языковым навыкам и речевым умениям по русскому языку на материале общеобразовательных дисциплин.

В 2000 году в связи с реорганизацией общей структуры управления в Институте международных образовательных программ само название «Центр предвузовской подготовки» было упразднено.

Впервые в истории факультета были защищены две докторские диссертации по проблемам обучения иностранных студентов (из трех, защищенных по этой проблематике в стране). А.И. Сурыгин «Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных

студентов в высших учебных заведениях» (2000), М.А.Иванова «Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России» (2001). Третья докторская диссертация «Дополнительная подготовка иностранных граждан для обучения в вузах России в системе непрерывного профессионального образования» защищена деканом подготовительного факультета Московского автодорожного института А.Н. Ременцовым (2000). Создание теоретических основ обучения на неродном языке позволило осуществить реформирование всего образовательного процесса на новом теоретическом уровне. Потребность в таком реформировании была вызвана изменившимся контингентом иностранных студентов и условиями их обучения (многопрофильная подготовка, длительный и неравномерный заезд студентов), а также необходимостью приведения содержания обучения в соответствии с новым стандартом высшего профессионального образования.

В настоящее время преподавателями программы предвузовской подготовки проводится большая научно-методическая работа. За последние 15 лет защищены 30 диссертаций. В диссертационных исследованиях и научных публикациях преподавателей кафедры русского языка большое внимание уделено изучению различных аспектов педагогической системы предвузовской подготовки иностранных студентов. По проблемам теории и методики профессионального образования получены важные результаты и защищены кандидатские диссертации Г.И. Кутузовой, В.В. Стародуб, И.И. Барановой, Е.А. Никитиной, И.А. Гладких, И.Ю. Смелковой, Е.М. Филипповой.

Широкое внедрение получила такая форма проверки уровня знаний студентов как тестирование. Ряд преподавателей русского языка прошли специальное обучение и получили сертификат, дающий право проводить тестирование студентов в соответствии с требованиями государственной системы тестирования. В настоящее время, завершая предвузовское обучение, иностранный студент может выбрать форму итогового контроля по русскому

языку: традиционный экзамен или тестирование на владение I (II) сертификационным уровнем ТРКИ.

В соответствии с современными тенденциями в высшем профессиональном образовании внедрена система тестирования и для итогового контроля по профильным общеобразовательным дисциплинам.

Продолжается работа по изданию учебных пособий. С 2000 года издано более 300 пособий нового поколения по различным дисциплинам. Ряд учебников, учебных пособий и монографий занимали призовые места на конкурсах, проводимых Министерством образования и СПбПУ.

По-прежнему проводятся городские научно-методические семинары, преподаватели участвуют в конференциях различного уровня – от вузовских до международных.

Подготовительный факультет СПбПУ сыграл большую роль в развитии системы подготовительных факультетов СССР и РСФСР. Так, по приказу Минвуза РСФСР, наш факультет курировал вновь созданные подготовительные факультеты в Ростовском институте сельскохозяйственного машиностроения и Волгоградском политехническом институте. На базе нашего факультета функционировала секция подготовительных факультетов Научно-методического совета по работе с иностранными учащимися и сотрудничеству с вузами зарубежных стран, которая объединила подготовительные факультеты РФ (Волгоградского политехнического института, Ростовского института сельскохозяйственного машиностроения, Дагестанского университета, Воронежского государственного университета, Воронежского технологического института, Калининского политехнического института, Иркутского политехнического института, Иркутского государственного университета). В рамках этой секции был создан ряд документов, регламентирующих деятельность подготовительных факультетов вузов РСФСР, обсуждались и координировались многие направления учебной и научно-методической работы. Кафедра русского языка СПбПУ была назначена головной кафедрой среди кафедр

русского языка подготовительных факультетов РСФСР. А преподаватели кафедры общей химии были авторами программы по химии для всех подготовительных факультетов вузов СССР. Ряд преподавателей факультета были членами предметных комиссий при Минвузе СССР. С 2005 года заместитель директора ИМОП по методической работе А.И. Сурыгин и руководитель программы предвузовской подготовки Е.А. Никитина являлись членами Координационного Совета центров предвузовской подготовки иностранных студентов при Минобразования РФ [1].

В настоящее время СПбПУ осуществляет предвузовскую подготовку иностранных студентов, приезжающих как по государственной линии, так и на контрактной основе. С 1965 года по программе предвузовской подготовки прошли обучение более 15000 студентов из 95 стран мира:

Европа: Албания, Греция, Испания, Македония, Мальта, Польша, Португалия, Финляндия.

Северная, Центральная и Южная Америка: Аргентина, Боливия, Бразилия, Венесуэла, Гаити, Гайана, Гватемала, Гондурас, Доминиканская республика, Колумбия, Коста-Рика, Куба, Мексика, Никарагуа, Панама, Парагвай, Перу, Сальвадор, Суринам, Уругвай, Эквадор, Чили.

Африка: Алжир, Ангола, Бенин, Буркина Фасо, Бурунди, Ботсвана, Гана, Габон, Гамбия, Гвинея, Джибути, Египет, Заир, Замбия, Зимбабве, Камерун, Кения, Коморские о-ва, Конго, Кот-д'Ивуар, Ливия, Лесото, Либерия, Мавритания, Мадагаскар, Мали, Маврикий, Мозамбик, Марокко, Намибия, Нигер, Нигерия, Руанда, Сенегал, Судан, Сомали, Того, Тунис, Танзания, Уганда, Чад, Эфиопия, ЮАР.

Азия: Афганистан, Бангладеш, Бахрейн, Вьетнам, Израиль, Индонезия, Йемен (б. НДРЙ и ЙАР), Индия, Иордания, Ирак, Иран, Кипр, Китай, Республика Корея, Камбоджа, Кувейт, Лаос, Ливан, Мальдивы, Монголия, Непал, Оман, Палестина, Пакистан, Сирия, Таиланд, Турция, Филиппины, Япония.

Учебно-воспитательную работу со студентами в разные годы возглавляли:

Борис Серафимович Васьков, Михаил Михайлович Козлов, Геннадий Николаевич, Аржаков, Виталий Николаевич Воронцов, Владимир Евгеньевич Борисов, Ирина Львовна Перфилова, Галина Ивановна Кутузова, Валентина Ивановна Левина, Ольга Васильевна Дорохова, Елена Анатольевна Никитина.

В обязанности этих руководителей (как и зам. деканов по учебной работе любого факультета) входила и входит работа со студентами, имеющая особенности, связанные со спецификой контингента, а именно:

– организация учебного процесса, сложности которой связаны с неравномерным и поздним (особенно в последние годы) заездом студентов;

– профориентационная работа со студентами;

– формирование и переформирование групп и потоков по результатам зимней сессии и в связи с изменением профиля будущей специальности студентов;

– распределение государственных студентов после окончания предвузовской подготовки по учебным заведениям Санкт-Петербурга и всей страны.

При создании подготовительного факультета иностранные студенты обучались по техническому и медико-биологическому профилям. В конце 60-х годов решением Министерства высшего и среднего специального образования СССР была введена специализация подготовительных факультетов, и подготовительному факультету ЛПИ было поручено готовить иностранных студентов к обучению в вузах и техникумах СССР только по техническим специальностям. С конца 80-х годов спектр образовательных программ постепенно начал расширяться и в настоящее время ИМОП СПбПУ осуществляет подготовку иностранных учащихся – будущих студентов российских вузов – по всем профилям предвузовской подготовки, предусмотренным отраслевым образовательным стандартом: техническому, естественнонаучному,

экономическому, медико-биологическому и гуманитарному.

В течение многих лет подготовительные факультеты работали по типовым учебным планам, утвержденным в 1984 году Государственным Комитетом СССР по народному образованию. Изменение в последние годы общей социально-экономической ситуации и, как следствие, характеристик контингента иностранных студентов, а также реформы в российском образовании потребовали изменения подходов к технологии реализации программы предвузовской подготовки. Основополагающим документом при разработке в Институте международных образовательных программ инновационной технологии предвузовского обучения иностранных студентов стал отраслевой стандарт «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан» [4].

Согласно Требованиям, образовательная программа предвузовской подготовки (предвузовская подготовка) иностранных студентов определяется как образовательная программа подготовки к обучению на русском языке в российском вузе лиц не российского гражданства, не владеющих русским языком как языком обучения, имеющих подтвержденное национальным документом об образовании право поступления в высшее учебное заведение. Также в документе отмечается, что предвузовская подготовка иностранных студентов является дополнительной образовательной программой довузовского образования, в связи с чем высшее учебное заведение может самостоятельно разрабатывать концепцию реализации Программы, руководствуясь рекомендациями минимальных требований [5].

Особенности организации учебного процесса с учетом «Требований...» заключаются в следующем:

- Разработан новый график учебного процесса, что позволило существенно сократить потери рабочего времени.
- Унифицирован рабочий план первого семестра для всех профилей подготовки. Унификация программы I семестра уменьшает негативное влияние растянутого заезда и недостаточной

профессиональной ориентации студентов, повышает эффективность использования ресурсов (педагогических кадров и материально-технической базы).

• Разработаны новые рабочие планы второго семестра по всем профилям подготовки.

В связи с непомерно растянутыми сроками заезда студентов необходима разумная вариативность учебного плана. Опыт ИМОП в этом отношении состоит в выделении как минимум трех «блоков» заезда и разработке собственных вариантов учебных планов для каждого блока, в котором приходится формировать и свой график учебного процесса [2].

Одной из вариаций такого подхода является 1,5 годичная программа подготовки иностранных студентов к обучению в вузе. В рабочем плане такой программы в первом (весеннем) семестре предусмотрено только изучение русского языка. Во втором (осеннем) семестре помимо русского языка с 1 сентября начинается изучение дисциплин, причем занятия идут по унифицированному плану. В третьем (весеннем) семестре вводится профильное обучение. Как правило, в третьем семестре студенты 1,5-годичного обучения вливаются в группы к студентам обычной программы [3].

Кроме того в ИМОП СПбПУ изменена структура учебного года: зимние каникулы совмещены с новогодними и рождественскими праздниками.

Реализация этих мер способствует совершенствованию программы подготовки иностранных абитуриентов в вуз, повышению качества учебного процесса по русскому языку как в аспекте общего владения, так и в аспекте владения языком учебно-научной сферы общения. Важную роль в этом играют ориентированные на основы русского языка учебные пособия по различным общеобразовательным дисциплинам для начального этапа обучения под условным названием «Введение в дисциплину на русском языке как иностранном».

Гибкий подход к организации обучения по программе «Базовая подготовка иностранных граждан» позволяет существенно

повысить качество подготовки учащихся, оптимизирует образовательный процесс, способствует привлечению контингента иностранных граждан на обучение в СПбПУ.

Следует отметить, что все варианты образовательной программы «Базовая подготовка иностранных граждан» постоянно корректируются в соответствии с требованиями конкретных вузов, в которых продолжают учебу наши выпускники. С этими вузами у ИМОП СПбПУ установлены деловые контакты (Санкт-Петербургский государственный университет, Российский государственный гидрометеорологический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» им В.И. Ульянова (Ленина), Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет им. С.М. Кирова и др.).

В 2014/2015 учебном году на отделении «Базовая подготовка иностранных граждан» обучается 534 иностранных студента более чем из 60 стран мира. Обучение иностранных студентов в настоящее время осуществляется как на компенсационной основе, так и за счет средств государственного бюджета – 175 человек за счет средств государственного бюджета, 359 человек – на контрактной основе (рис. 1).

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого представляет собой многофункциональное государственное высшее учебное заведение и традиционно остается одним из ведущих участников процессов в области международного образования. Международное сотрудничество является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений работы по интернационализации образования, стимулирующих развитие

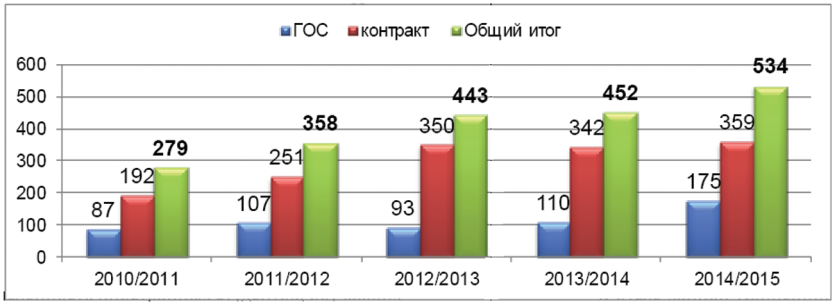


Рис. 1. Численность иностранных студентов, обучавшихся в ИМОП СПбГПУ по программе предвузовской подготовки в 2010-2015 гг.

других видов деятельности вуза: совершенствование государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ; внедрение новых технологий профессиональной подготовки учащихся, формирование позитивного имиджа российской высшей школы на международном рынке образовательных услуг.

Следует отметить, что, несмотря на положительную динамику численности иностранных граждан, обучающихся в российских вузах, наметившуюся в последние годы, экспортный потенциал России на международном рынке образования далеко не исчерпан.

Как указано в утвержденной Правительством страны «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», необходимо создавать условия для привлечения иностранных студентов в отечественные вузы. Согласно Концепции, к 2020 году доля иностранных граждан должна составить 5% в общем контингенте учащихся. Данная Концепция представляет собой базовый документ по планированию и реализации системы мероприятий по содействию и развитию экспорта образовательных услуг Российской Федерации, в котором изложены основные цели, задачи, порядок действий и меры по обеспечению привлекательности и повышению конкурентоспособности системы образования России [6].

В русле данной Концепции перспективы развития программ дополнительного образования, направленных на подготовку иностранных студентов к обучению в российских вузах, необходимо рассматривать в различных аспектах, в том числе с учетом актуальных тенденций на международном рынке образовательных услуг и индивидуальных потребностей заказчика.

Российская Федерация как одна из ведущих стран мира может и должна занимать активную, наступательную позицию на международном рынке образования. В этой связи всегда востребованной будет и программа подготовки иностранных студентов к обучению в отечественных вузах.

Подводя итоги деятельности по реализации программы предвузовской подготовки нужно подчеркнуть, что в многоуровневой системе высшего образования Российской Федерации этап предвузовской подготовки как начальный этап обучения иностранных студентов необходим им для продолжения учебы на любом уровне и, следовательно, может быть для иностранных студентов базисом в этой многоуровневой системе. Программа подготовки иностранных абитуриентов является перспективной, но требует некоторого изменения традиционных подходов к ее реализации, сложившихся в своей основе еще в советский период развития высшей школы.

История подготовительного факультета Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, укрепление международных связей с университетами разных стран мира, творческое сотрудничество с вузами России, – все это свидетельствует о богатейшем опыте СПбПУ в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран.

Вместе с тем в настоящее время назрела острая необходимость в пересмотре существующих подходов к реализации предвузовской подготовки иностранных учащихся в СПбПУ в частности и вузах Российской Федерации в целом:

– необходимо возродить статус «Подготовительного факультета» в системе подготовки иностранных специалистов в вузах РФ;

– пересмотреть характер Программы «Базовая подготовка иностранных граждан», в настоящее время реализуемой как дополнительной образовательной услуги;

– определить статус иностранного учащегося Программы «Базовая подготовка иностранных граждан» (студент/абитуриент/учащийся);

– включить иностранных учащихся Программы в показатели деятельности вузов (так как это будущие студенты вузов Российской Федерации).

Программа предвузовской подготовки должна стать полноправной наряду с программами, реализуемыми в вузах Российской Федерации на основном этапе обучения высшей школы.

Литература:

1. *Арсеньев Д.Г., Долгополов В.А., Никитина Е.А.* Подготовительному факультету иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета – 45 // Мат. междунар. науч.-метод. конф. «Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность». – СПб.: Полторак, 2010. – 130 с.

2. Коллективная монография: Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде /Под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – 420 с.

3. *Никитина Е.А.* Подготовка иностранных граждан в вузы Российской Федерации на основе гибких моделей обучения – Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. – Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 12. – 2013. – №2 (105). – С. 50-58.

4. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт). Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 08.05.97 г. № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации»

5. Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект) Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». Выпуск 2. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – 63 с.

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. N 1662-р (ред. от 08.08.2009) / Сайт Министерства экономического развития Российской Федерации // [Электронный ресурс]: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicplanning/concept/(дата обращения: 22.04.2015)

378.091:005.962.131-057.87(470+571)

Петров М.А.

ОЦЕНИВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФОРМА ОБРАТНОЙ СВЯЗИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

В статье обобщен личный опыт преподавания иностранным студентам, апробации системы оценивания студентами работы преподавателя, а также анализа улучшений, которые были сделаны автором в лекционном курсе на основе изучения оценок студентов.

Ключевые слова: оценивание деятельности преподавателя, обратная связь с аудиторией, негативная ответная реакция аудитории, личный опыт преподавания.

Petrov M. A.

ASSESSMENT OF LECTURER'S PERFORMANCE AS AN EXAMPLE OF FEEDBACK BETWEEN A LECTURER AND THE FOREIGN STUDENTS.

The article takes a close look at the writer's experience of giving talks to foreign students, focuses on criteria of the lecturer's performance assessment by foreign audience and as well as makes a point of tuition improvements based on analysis of foreign students' accounts.

Keywords: lecturer's performance assessment, feedback, backlash, personal teaching experience.

В настоящее время идет поиск новых способов взаимодействия между студентами и преподавателями, появляются новые модели их кооперации в рамках учебного процесса. Но такое взаимодействие не будет эффективным без обратной связи. Преподаватель всегда должен знать, как к нему относится аудитория, а также, что от него ждут, и что в его работе вызывает неприятие аудитории. Это важно, во-первых, для профессионального роста преподавателя, во-вторых, для внедрения постоянных улучшений

в соответствии с концепцией Всеобщего управления качеством (Total Quality management) в образовании [1, с. 72]. Методики и критерии такого оценивания описаны в работе [2].

Одной из традиционных форм обратной связи между преподавателем и аудиторией является оценка студентами самого курса и преподавателя по окончании курса [3, с. 52-53; 4, с. 19-20]. Подобный подход к оценке качества появился в западных университетах достаточно давно, начал он применяться и в российской высшей школе. Отношение к этому подходу в России до сих пор неоднозначно: не все согласны с тем, что оценивание студентами работы преподавателя может улучшить учебный процесс. Многие считают, что обучаемые (объекты учебного процесса) даже не вполне компетентны для вынесения суждений или оценок об уровне квалификации преподавателя (субъекта учебного процесса). Цель настоящей работы – обобщение личного опыта преподавания иностранным студентам, апробации системы оценивания студентами работы преподавателя, а также анализ улучшений, которые были сделаны автором в лекционном курсе на основе изучения оценок студентов.

Основной вид деятельности автора в сфере международного образования – ведение курса «Политика современной России» в рамках летней школы, организованной Санкт-Петербургском государственном политехническим университом (СПбПУ) и проводимой в ИМОП (Институте международных образовательных программ) [5, с. 9; 6, с. 88-91]. Учебный процесс летней школы построен в соответствии с современными подходами к качеству краткосрочных образовательных программ [7, с. 202-206]. Курс состоит из определенного количества лекций (от 5 до 10) и нескольких учебных визитов (field trips), связанных с темой занятий. Одна лекция длится от традиционных полутора часов до двух с половиной часов. Основной состав аудитории – американцы и европейцы. Группы бывают как однородные в региональном отношении (только европейцы или только американцы), так и смешанные (европейцы и американцы). В конце курса группа пишет

о работе инструктора отзыв, который может составляться в свободной форме или в виде анкеты, заполняемой каждым студентом группы. Образец анкеты [6, с. 396-398] приведен в приложениях к настоящей работе (приложение 1). Возможна, кроме того, комбинация этих двух способов оценивания: свободная форма плюс анкета. Преимуществом данной системы является то, что преподавателю (ведущему курса) передается для ознакомления отзыв студентов или обработанные результаты анкетирования.

Моя работа с иностранными слушателями началась с группы американцев – студентов из штатов Техас и Джорджия. Это был первый случай, когда мне пришлось читать лекции на английском языке, который не является для меня основным, поскольку моя специализация по образованию -испанистика. По этой причине я испытывал языковой дискомфорт, зная, что мне придется выступать перед носителями языка. Неуверенность в своей языковой компетенции заставляла меня иногда прибегать к различного рода хитростям, что бы проверить, понимает ли меня аудитория. В начале я прямо задавал вопрос, понятно ли я говорю или объясняю, но потом я стал применять более изощренную тактику. Объясняя или переводя что-либо (например, экскурсию в музее), я намеренно не заканчивал предложение, ожидая, что бы кто-либо из слушателей сделал это за меня. Как правило, это работало, хотя злоупотреблять таким способом не стоит. Но язык был не единственной сложностью.

Американская и российская аудитория отличаются в своих критериях оценки преподавателя. Для студентов российских вузов основным критерием остается компетентность преподавателя, его знания и умение донести их до аудитории. Именно от этих качеств зависит принятие или непринятие преподавателя группой. В последнее время для российской аудитории также становится важен имидж преподавателя, т.е. его манера одеваться, опрятность и так далее, так как, по мнению аудитории, это говорит об успешности преподавателя как профессионала. Однако последний критерий относится скорее к восприятию более

молодых преподавательских кадров. Для американской аудитории компетентность инструктора – это одно из основных, но не единственное качество. Среди прочего, для американцев важно общение с преподавателем, его открытость и доступность для диалога. У меня практически не было опыта общения с англоязычной аудиторией и сначала я не был готов к такому формату отношений с группой. Меня смущало, что после первого же занятия американские студенты подходили ко мне, рассказывали о своих планах или задавали вопросы, не связанные непосредственно с темой лекции. Также американцы очень непосредственны, они ко всему проявляют живой интерес и особенно не придерживаются каких-то жестких рамок поведения. Так, например, в музее во время экскурсии они вам могут сделать комплимент, что у вас стильные ботинки. Очень помогает то, что во время лекции американская аудитория часто задает вопросы или живо реагирует на представленный материал. Однако, есть неприемлемые для американских слушателей характеристики поведения или педагогического стиля преподавателя, например, попытки каким – либо образом ограничить их свободу [3, с. 56] или их личное пространство. Я выявил эти особенности американского контингента достаточно быстро. Дело в том, что помимо лекций, курс предполагал учебные визиты по городу (field trips), которые включали в себя посещение музеев, достопримечательностей или знаковых мест, связанных с современным этапом российской истории. Подготовлены также были встречи с представителями политических партий, общественных движений, властных структур. В помощь преподавателю курса, как правило, предоставлялось два помощника (тьютора) из числа российских студентов, задача которых была сопровождать группу. Во время этих выходов в город я заметил, что американцам не нравится, если мы начинали слишком ответственно подходить к выполнению наших обязанностей, другими словами, слишком пристально их опекать. И тогда в свойственной для себя манере я решил броситься в другую крайность – вообще стать невидимым для группы. Так, когда мы первый раз пошли в кафе, я подчер-

кнуто отделился от группы и сел за отдельный столик, что было ошибкой, хотя я и руководствовался соображениями такта. Потом группа сама подошла ко мне и пригласила меня присоединиться к ней. Однако такие ошибки позволили мне выработать сбалансированный подход к общению с группой, как на лекциях, так и во время учебных визитов.

Подготовка лекций для американской аудитории имеет свою специфику. Организаторы курса сразу меня предупредили, что необходимо составлять краткий план лекции и раздавать его перед началом занятия, что бы студенты представляли, о чем будет идти речь. Иногда меня это очень выручало. Студенты смотрели план лекции и сразу задавали мне по нему вопросы. Таким образом, вместо лекционного формата, у нас иногда получалась свободная беседа с участием всей группы, а не только монолог преподавателя "на заданную тему". Этот опыт показался мне интересным, и я решил распространить его на другие сферы своей преподавательской деятельности. Так теперь во время своих лекций по лексикологии я обычно раздаю студентам конспект занятия, что позволяет экономить время и силы (не надо лишний раз писать на доске).

При работе с американскими студентами следует принимать во внимание и еще одно отличие от практики отечественной высшей школы. Это необходимость визуализации обучения: использования видео материалов, слайдов, презентаций. У нас использование visual aids вызывает споры. Часто, чем более компетентен преподаватель, тем менее охотно он будет прибегать к современным техническим средствам, полагаясь на свои знания и умения. Под термином visual aids я понимаю не только просмотр видео или прослушивание аудиозаписей (без чего не обойтись, например, в преподавании иностранного языка), но прежде всего использование слайдов или презентаций. Можно сказать, что хотя я использовал выборочно некоторые виды наглядных материалов, в целом, я ими пренебрег. Я показывал американским студентам фотографии и видео, относящиеся к теме лекции, но не представ-

лял саму лекцию в виде компьютерной презентации, что мешало более целостному восприятию.

Наконец, завершая описание своего первого знакомства с американской аудиторией, хотел бы обратить внимание еще на одну особенность, о которой знают все, но которая первое время все равно вводит в заблуждение. Американцы (впрочем как и европейцы) очень прямолинейны и жестки в своих оценках, несмотря на внешнюю приветливость, открытость и доброжелательность. Другими словами, общее хорошее расположение группы не должно вас обманывать: вы все равно будете оценены по справедливости, как ее понимают студенты. У меня сложились прекрасные отношения с моей первой американской группой. Все наши экскурсии по городу неизменно заканчивались походом в кафе, причем американцы всегда предпочитали русскую кухню и отзывались о ней очень восторженно. Со временем наши разговоры вышли за рамки лекционного курса, и мы начали общаться менее формально. Так, если в начале курса большинство студентов обращались ко мне “сэр”, то потом начали называть меня по имени, на чем я настаивал с самого начала.

Однако оценки американцами моего лекционного курса были во многом достаточно критичны и прямолинейны, за что я им очень благодарен, потому что это был первый случай, когда я смог посмотреть на себя со стороны.

У американцев принято оценивать преподавателя всеобъемлюще, со всех сторон, включая не только его профессиональные качества, но и человеческие. Поэтому чтение отзыва о моем курсе было для меня равносильно походу к психологу, настолько это был четкий, подробный и глубокий анализ. Почти все студенты отмечали, что курс был интересным, а инструктор достаточно компетентным. Кто-то даже написал, что я был самым подходящим человеком для чтения этого курса. Но вот дальше начинались совсем нелицеприятные вещи. Например, тот же автор, который назвал меня самым подходящим кандидатом на этот курс, написал, что в начале он был крайне огорчен и разочарован моим

поведением и только потом отношения между преподавателем и группой выправились. Все, даже самые позитивные предложения о моем курсе, начинались с негативной оценки. Так, другой слушатель отмечал, что, хотя преподаватель немного неуклюж в житейских ситуациях ... Были замечания и по самому курсу. Студенты сочли недостаточным использование наглядных средств обучения. Кроме того, некоторые слушатели отметили мою неорганизованность. В последнем случае, очевидно, имелось в виду мое не очень хорошее знание города во время учебных визитов. Также некоторые из студентов указали на бесполезность посещения одного из музеев, в который мы ходили. Здесь я опять оказался заложником непосредственности и доброжелательности американской аудитории. Когда мы были в музее, все участники группы написали свои отзывы в журнале для посетителей, из чего я сделал вывод, что аудитория в восторге от этой экскурсии. В любом случае, негативная реакция аудитории означала, что я не смог провести экскурсию по этому музею в увлекательной форме, так что бы заинтересовать слушателей или что бы у них осталось ощущение нужности этого посещения.

Конечно, я знал или подозревал о многих из своих недостатков, которые были подмечены моей аудиторией. Если использовать каламбур, американцы не открыли для меня Америки, но как это часто бывает, ты не начинаешь что-то пытаться исправить, пока кто-нибудь не обратит на это твое внимание. В то же самое время положительная часть отзывов придала мне уверенности и показала, что хотя и есть над чем работать, но я иду в правильном направлении, пусть иногда и на ощупь. Естественно, что письменный отзыв не единственный способ обратной связи с аудиторией. Иногда студенты сами подходили и выражали свое мнение о курсе в устной форме. Так, американка уже из другой группы после одной из лекций сказала, что материал излагается очень доступно. Такие частные мнения были для меня важны в значительной мере потому, что курс читался на иностранном языке, и мне было интересно, насколько хорошо аудитория меня понимает.

Исходя из отзывов моих первых групп, я постарался внести изменения в методику проведения занятий. Однако по настоящему я пересмотрел свое отношение после чтения курса лекций европейским студентам, во многом из-за того, что курс этот оказался в некоторых отношениях провальным, а ничто не является таким большим стимулом как неудачи.

Когда я начинал читать лекции европейцам (через год после американской программы), то испытывал чувство неуверенности, так как после американской это была новая для меня аудитория. В языковом отношении было легче, но в личностном было не очень понятно, как с ними взаимодействовать и чего от них ожидать. Общеизвестно, что есть разница между европейской и американской аудиторией. Например, считается, что европейцы более требовательны и более сдержанны в своих оценках. Но тем и полезно общение с представителями других стран, что оно позволяет преодолеть стереотипы. Среди европейцев, приезжающих на летнюю школу, первенство в количественном отношении принадлежит итальянцам. Также очень много испанцев и немцев. Очень часто приезжают финны, иногда французы, более редко жители стран Восточной и Центральной Европы. За время своего общения с европейцами я с удивлением узнал, что вопреки сложившимся стереотипам, финны очень открыты, а испанцы и итальянцы часто демонстрируют глубокие знания, что противоречит стереотипу об их поверхностном характере.

Как отмечалось выше, лекционный курс состоит из двух частей: теоретической (лекции) и практической (учебные визиты). Памятуя отрицательный отзыв, оставленный американской группой об одной из экскурсий, я стал тщательнее подходить к выбору field trips. Ко мне пришло понимание, что учебные визиты нужны не для того, что бы просто заполнить время. Больше того, перед посещением какого – либо места (музея, достопримечательности или бизнес-компании) я иногда даже составлял небольшой информационный листок, кратко рассказывающий о деятельности данной организации, о ее основателях или о ее истории. Пример

одной из листовок, составленных мною перед посещением российской компании Quadro Electric, можно найти в приложениях (приложение 2). Однако в лекционной части курса я ничего особенно менять не стал, посчитав, что имеющегося у меня наглядного материала вполне хватит. Разумеется, фактический материал был обновлен.

Как показали дальнейшие события, для небольших лекционных курсов моего скромного наглядного багажа хватало. Так, одна из моих групп (состоящая преимущественно из итальянцев) даже огорчилась, узнав, что лекции заканчиваются и начинаются учебные визиты. Затем мне предложили прочитать курс лекций по схожей дисциплине, который был посвящен русской цивилизации и состоял из десяти лекций. После первой лекции ко мне подошла студентка из Литвы и сказала, что лекция была интересной. Меня это успокоило, и я решил особенно не беспокоиться о наглядном материале. Я посчитал, что каждую лекцию могу сделать своего рода лекцией – рассуждением, высказывая в основном свои мысли и суждения и не очень заботясь о смене деятельности или разнообразии представленного материала. Конечно, время от времени я показывал отрывки из документальных фильмов или фотографии, но это не могло компенсировать скуку слушания одного единственного человека – лектора. Второй моей ошибкой было то, что я не взаимодействовал с аудиторией и не пытался вовлечь ее в диалог. Даже в тех случаях, когда слушатели задавали мне вопросы, я не пытался превратить их в основу для полемики. Скорее, мои попытки вовлечь аудиторию в разговор были слишком прямолинейными. Я просто спрашивал, есть ли у слушателей какие-нибудь замечания или пожелания, что, конечно, не работало. Аудитория просто мне отвечала, что все хорошо.

Существует множество способов сделать занятия более интересными. Это и case studies (подробное рассмотрение отдельных случаев или ситуаций, и индивидуальные задания, и представление лекции в виде компьютерной презентации. Эти способы применимы, в том числе и к политологии. Однако у меня было

ошибочное представление, что лекция должна состоять только из монолога лектора, а его профессионализм определяется его способностью говорить “без бумажки”. И чем больше ты говоришь и меньше смотришь в свои записи, тем компетентнее ты являешься. Но такой подход совершенно упускает из вида целевую аудиторию. Очень ли ей интересно непрерывно слушать одного человека? Что у нее останется после столь однообразного лекционного курса? Впрочем, все это я понял, почитав отзывы о своем курсе. В целом, я считаю их объективными. Было видно, что никто не испытывает ко мне неприязни или предубеждения, а просто высказывает свое мнение о том, что понравилось и не понравилось. Только некоторые студенты оставили сугубо положительный отзыв (good fast-paced course) или (very good language skills). Большинство отзывов были либо смешанные, либо негативные. Приведу некоторые из них: курс был слишком однообразен; все равно как слушать радио; отсутствие компьютерных презентаций и т.д. Я был уверен, что курс получился удачным, тем более что я впервые попробовал больше импровизировать и высказывать свои суждения. Первоначально я был склонен не согласиться с критикой, тем более что это означало овладение новыми навыками, например, компьютерными (в частности, знакомство с программой для презентаций Power Point).

Тем не менее, свой следующий курс лекций я решил построить с учетом высказанных замечаний. Теперь вместо конспекта лекций я создавал компьютерную презентацию из слайдов. К своему удивлению, я заметил, что это не только облегчает восприятие информации студентами, но и мне позволяет удобнее представлять материал и сводит практически к минимуму использование дополнительных заметок. Ведь все, что надо, можно включить в текст слайда презентации. Также я заметил, что студенты иногда стали что-то выборочно конспектировать из материалов слайдов (чего раньше они просто делать не могли), а иногда даже просили меня переписать им весь файл презентации.

Интерактивные формы работы не исчерпываются компьютерными презентациями: к ним также относятся case studies и ролевые игры. Я не очень представляю, как можно применить к лекциям по политологии ролевые игры, но рассмотрение отдельных случаев с примерами (case studies) может быть вполне осуществимо, тем более что это является стандартной практикой в западных университетах и об этом же мне написали слушатели в отзывах. Но использование case studies имеет свои ограничения. Эта форма учебной активности имеет смысл только тогда, когда курс состоит из большого количества лекций и преподаватель и студенты успевают достаточно познакомиться друг с другом. Хотя сам я пока что не использовал этот метод в своих лекциях по политологии, но думаю, он достаточно интересен и перспективен.

Выводы. Во-первых, отзывы, анкетирование и прочие формы обратной связи могут быть эффективными только в том случае, если преподаватель (ведущий курса) имеет возможность с ними ознакомиться. Во-вторых, оценивание преподавателей в каждой стране имеет свои особенности. Как отмечалось выше, в Америке студенты ждут от преподавателя не только компетентности, но и личного взаимодействия, в то время как в других странах главным является только компетентность. Наконец, принимать критические замечания или не принимать – личное дело каждого преподавателя. Обратная связь существует в любом случае (в виде реакции студентов на занятия преподавателя, вопросов, задаваемых преподавателю, посещаемости и т.д.) и поэтому преподаватель, как правило, знает свои сильные и слабые стороны. Кроме того, система обратной связи также не свободна от недостатков и субъективности. Например, как быть в случае, если замечание высказано только одним студентом? Нужно на него реагировать или нет? Очевидно, каждый преподаватель отвечает на эти вопросы по-своему. Однако в моем случае критические отзывы и рекомендации студентов помогли мне пересмотреть свой подход к проведению занятий и стимулировали меня к приобретению новых умений и навыков.

Литература

1. *Магер В.Е.* Управление качеством. М., ИНФРА-М, 2012. – 176 с.

2. Ягудина Л.В. Оценка преподавателей студентами как инструмент обеспечения качества образования // Сибирский педагогический журнал, 2011, № 7. – С. 261-276.

3. *Краснощеков В.В., Сусликова В.В.* Исследование степени соответствия программы обучения в России ожиданиям американских студентов -краткосрочников// Научный вестник МГТУ ГА. № 67. Серия «Общество, экономика, образование». М., МГТУ ГА, 2003.– С. 52 – 58.

4. *Краснощеков В.В., Сусликова В.В.* Исследование удовлетворенности программой американских студентов – краткосрочников // Проблемы организации обучения иностранных граждан в вузах РФ. Материалы совещания руководителей служб международного образования. Тула, 2002. Тула, ТГУ, 2003. – С. 19-30.

5. *Kuzmin I., Petrov M.* Politics of Modern Russia // Summer Study Program in St. Petersburg. St. Petersburg, St. Petersburg State Polytechnical University Publishing House, 2010. – P. 9.

6. *Краснощеков В.В., Петров М.А.* Политологические дисциплины в международных краткосрочных программах // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики. Уфа, Аэтерна, 2015. – С. 88-91

7. *Краснощеков В.В.* Менеджмент качества международных краткосрочных образовательных программ. – СПб, Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 408 с.

Приложение 1:

Перевод финальной анкеты участника международной краткосрочной образовательной программы

ОЦЕНКА ПРОГРАММЫ

Даты программы _____

Страна, где вы учитесь постоянно _____

Название университета, где Вы учитесь постоянно _____

1. КУРСЫ

Название курса

Преподаватель

Общая оценка курса Отлично ☐ Хорошо ☐ Удовлетворит. ☐ Плохо ☐

1.1. Курс был хорошо подготовлен преподавателем

Совершенно согласен	☐	Согласен	☐	Не согласен	☐	Совершенно Не согласен	☐

1.2. Курс был изложен ясно

Совершенно согласен	☐	Согласен	☐	Не согласен	☐	Совершенно Не согласен	☐

1.3. Курс помог развитию вашей личности

Совершенно согласен	☐	Согласен	☐	Не согласен	☐	Совершенно Не согласен	☐

<Далее все графы повторяются для оценки следующих курсов>

---

2. УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

Общая оценка учебной программы	Отлично	☐	Хорошо	☐	Удовле-творит.	☐	Плохо ☐

Укажите курсы, которые бы Вы хотели включить в программу

Укажите особенности системы образования принимающей страны, которые следует учитывать будущим студентам

---

3. ПРОЖИВАНИЕ

Общая оценка проживания Отлично ☐ Хорошо ☐ Удовле-творит. ☐ Плохо ☐

Укажите особенности проживания, которые следует учитывать будущим студентам

---

4. ПИТАНИЕ

Общая оценка питания Отлично ☐ Хорошо ☐ Удовле-творит. ☐ Плохо ☐

Укажите особенности национальной кухни принимающей страны, которые существенно отличались от привычной для Вас

---

5. КУЛЬТУРНАЯ ПРОГРАММА

Общая оценка культурной программы Отлично ☐ Хорошо ☐ Удовле-творит. ☐ Плохо ☐

Вы посетили экскурсий Очень много ☐ Достаточно ☐ Мало ☐

Укажите культурные мероприятия, которые бы Вы хотели включить в программу

6. РУКОВОДИТЕЛИ ПРОГРАММЫ И ШТАТ

Общая оценка руководителей Отлично ☐ Хорошо ☐ Удовле-творит. ☐ Плохо ☐

Штат был вежливым, оказывал Вам помощь

Совершенно согласен ☐ Согласен ☐ Не согласен ☐ Совершенно Не согласен ☐

Комментарии

7. ОЦЕНКА ПРОГРАММЫ В ЦЕЛОМ

Общая оценка программы Отлично ☐ Хорошо ☐ Удовле-творит. ☐ Плохо ☐

Комментарии

8. ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Оценка предварительной информации Отлично ☐ Хорошо ☐ Удовле-творит. ☐ Плохо ☐

Комментарии

9. ПОЧЕМУ ВЫ ВЫБРАЛИ ЭТУ ПРОГРАММУ

10. В КАКОЙ СТЕПЕНИ ПРОГРАММА СООТВЕТСТВОВАЛА ВАШИМ ОЖИДАНИЯМ

Полностью ☐ Главным образом ☐ Частично ☐ Ни в какой ☐

11. БУДЕТЕ ЛИ ВЫ РЕКОМЕНДОВАТЬ ЭТУ ПРОГРАММУ ДРУЗЬЯМ

Да ☐ Нет ☐

Комментарии

КАКИЕ ЕЩЕ У ВАС ЕСТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ
ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ПРОГРАММЫ?

Приложение 2:

Пример информационного листка для учебного визита в российскую компанию Quadro Electric.

Success story of a start up company
(Profile of the Saint-Petersburg – based company Quadro Electric)

It's common wisdom that Russia is a resource based economy, a kind of «gasoline station». The performance of successful start-up companies shows that Russia has a real economy sector. Saint-Petersburg based Quadro Electric company is one of these fast developing start ups.

The foundation of the company

Four undergraduate students of this university were sitting at McDonald's discussing what kind of business they would like to start. Finally they decided on energy sector which was what they studied at the university. With Russian energy sector being heavily dominated by a state-owned company the idea didn't seem very promising. But they went ahead and founded their company in 2010.

Start up capital

None of the guys had enough money so they had to borrow one million roubles from an investor. 700 000 roubles were spent to purchase all necessary equipment with 300 000 roubles being spent to do courses to get a license entitling them to carry out electrical works. Then the young entrepreneurs placed ads in the popular Russian search engine Yandex. It worked out and initial orders streamed in. As time passed the number of customers grew. Nowadays the company's customers are the biggest Russian businesses including the airport Pulkovo, the retail chain OBI, Russian Post Office etc.

The company's activities include energy audit, cable laying, electrical works, electrical measurements, high voltage equipment troubleshooting.

Company's objectives:

Not only is the company aimed at getting profit but at developing Russian energy sector by using European experience and Russian smartness. The company is keen on raising interest in pursuing the career of an electrician amongst young people and on changing the traditionally negative image of an electrician in people's minds.

- Age of the company staff:

Almost all staff are young people. The only exception is an elderly professor doing some research and designing new products. The founders of the company are in their twenties.

Name of the company:

The name of the company (Quadro Electric) was partly adopted from the American company General Electric. The word Quadro is a reference to the number of the company founders as there were four of them.

- Western sanctions effects:

As a result of American sanctions the cooperation with a local branch of the American Department of Energy has been halted.

Родионова И.П.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В Институте международного образования Воронежского государственного университета проектирование учебных планов программ дополнительного образования для иностранных граждан выполняется на основе современных теорий и концепций современной дидактики. Источниками информации по проектированию планов являются нормативные документы и результаты педагогических исследований. В настоящее время в ИМО ВГУ используются 9 учебных планов для программ дополнительного образования по всем профилям, установленным в системе предвузовской подготовки иностранных студентов.

Rodionova I.P.

DESIGNING CURRICULA FOR PROGRAMS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR FOREIGN STUDENTS

At the Institute of International Education of Voronezh State University designing training plans for complementary educational programes for foreign citizens is carried out on the basis of modern theories and concepts of modern didactics. Sources of formation of educational plans are statutory documents and the results of pedagogical researches. Currently at the IIE is used 9 different curricula for educational programmes in all areas of learning established for a system of pre-University training of foreign students.

Key words: curriculum, complementary educational program for foreign citezens.

К числу приоритетных задач организации процесса обучения в ИМО ВГУ относится проектирование учебных планов дополнительных образовательных программ для иностранных граждан. От тщательности работы по созданию учебного плана во многом зависит успешность овладения иностранными студентами материалом профессиональных образовательных программ, поскольку именно

учебный план устанавливает, чему и в каком объёме следует учить студентов на предвузовском этапе обучения. Если предметное содержание дополнительной образовательной программы отобрано некорректно, перегружено избыточными сведениями, или, напротив, не включает в себя фундаментальные знания дисциплин, которые будут изучаться на первом курсе вуза, то говорить о сформированной высокой степени готовности иностранных студентов к получению высшего профессионального образования не приходится.

Предваряя описание проектирования учебных планов необходимо отметить особенность нашей образовательной структуры. ВГУ представляет собой классический университет, а контингент иностранных студентов ИМО предвузовского этапа обучения характеризуется разнообразием направлений подготовки и специальностей. В ИМО функционируют дополнительные образовательных программы всех направленностей обучения, установленные приказом Минобрнауки N 1304 [6]. Как правило, до 60-70% контингента студентов ИМО, составляют учащиеся образовательных программ медико-биологической, естественнонаучной, экономической, инженерно-технической и технологической направленности (названия образовательных программ даны в последовательности убывания количества студентов тех или иных направлений подготовки / специальностей). Остальной контингент ИМО образуют учащиеся гуманитарной направленности.

Большинство студентов ИМО – это учащиеся образовательной программы медико-биологической направленности: всем им в дальнейшем предстоит изучение биологических наук. Среди этого контингента – учащиеся укрупненных групп специальностей и направлений подготовки 060000 «Здравоохранение», 020000 «Естественные науки» (биологические специальности), 032100 «Физическая культура», 050000 «Образование и педагогика», 110000 «Сельское и рыбное хозяйство».

Значительный контингент ИМО составляют учащиеся экономической и естественно-научной направленностей (направлений

подготовки и специальностей «геология», «химия», «химия, физика и механика материалов» и пр.). Последние годы увеличивается контингент учащихся по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 010000 «Физико-математические науки» и гуманитарной специализации «психология».

В ИМО ВГУ проектирование и создание учебных планов осуществляется учебной частью совместно с кафедрами. Методологической основой проектирования служат современные личностно-ориентированные теории и концепции современной дидактики, среди них – теория обучения общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке [4], концепция образованности теории интегративного подхода в образовании [2, 3].

Теория обучения на неродном для учащихся языке научно доказала функционирование образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся как особой педагогической системы, в которой, помимо общедидактических, присутствуют свои особые принципы обучения. Одни из них – принцип профессиональной направленности в обучении и принцип учёта уровня владения языком обучения стали в ИМО ведущими положениями проектирования учебных планов.

Следуя принципу *профессиональной направленности в обучении* и постулату концепции образованности *значимости знаний для обучаемых,* состав дисциплин учебного плана формируется исходя из профессиональных потребностей учащихся. Среди дисциплин отбираются только те, научные знания которых позволяют решать ближайшие перспективные образовательные потребности студентов: те дисциплины, предметный материал которых не изучается на начальных курсах вуза, не входят в перечень учебных планов дополнительных образовательных программ.

Принцип учёта уровня владения языком обучения определяет последовательность ввода учебных дисциплин в учебный процесс, распределение объёма аудиторной нагрузки между дисциплинами в течение недели и семестров, формы итоговых испытаний в зимнюю и летнюю экзаменационные сессии.

Круг источников формирования учебных планов в ИМО в течение последнего десятилетия составляют нормативные документы и результаты педагогических исследований.

Как известно, начиная с 1997 г. основополагающим документом, регламентирующим содержание учебных планов в образовательной системе предвузовской подготовки, служили «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан» (1997 г.)[5]. «Требования ...» определяли профили обучения и задавали ориентиры в отборе дисциплин для многих направлений и специальностей. В настоящее время на смену этому документу пришёл приказ Минобрнауки N 1304 от 3 октября 2014 г., который во многом несёт черты преемственности с «Требованиями ...» 1997 г.

Более точный ориентир для отбора дисциплин дают учебные планы вузов России, размещённые на сайтах вузов. Так, в нашей работе, мы используем информацию учебных планов вузов, традиционно осуществляющих профессиональное обучение выпускников ИМО. Среди них – вузы Воронежа, Москвы, Санкт-Петербурга и пр.

Кроме того, важным источником проектирования содержания учебных планов в ИМО являются результаты психолого-педагогических исследований преподавателей кафедры. Изучение уровня базовых знаний, полученных студентами на родине, изучение особенностей процесса обучения той или иной дисциплине дают информацию для более достоверного определения объёма учебных дисциплин относительно друг друга, последовательности их изучения.

Различные образовательные потребности учащихся, к тому же прибывающих на обучение в разные сроки, приводят к необходимости вариативности в организации образовательных программ в ИМО. Следуя «Требованиям ...» 1997 г. инвариантным компонентом предметного содержания всех учебных планов в системе предвузовской подготовки были русский язык, страноведение и

информатика. Новые «Требования ...» дают более широкие возможности для формирования учебных планов, предписывая обязательное овладение всеми учащимися только программой освоения русского языка. Мы полагаем, что овладение знаниями страноведения и информатики не потеряло своей актуальности, и эти дисциплины по-прежнему входят в состав наших учебных планов.

Вариативный компонент в учебных планах представлен отдельными гуманитарными, математическими и естественно-научными дисциплинами, что отражает будущие профессиональные потребности студентов.

В ряде случаев, с целью повышения качества обучения, мы отошли от положений «Требований...» 1997 г., предписывавших включать в учебный план определённый состав дисциплин для определённых направлений / специальностей.

Так, например, мы исключили химию и физику из учебного плана подготовки студентов по специальности «психология». Обозначенные выше дисциплины, как показали наши исследования ФГОСов ВПО, не входят в учебные планы подготовки будущих психологов. Следует отметить, что новые «Требования ... » предписывают обязательное обществознания, истории и литературы студентами гуманитарной направленности (учащиеся по направлениям подготовки и специальностям «Психология» согласно общероссийскому классификатору специальностей по образованию отнесены к укрупнённой группе 030000 «Гуманитарные науки»). Возникает проблема соответствия учебного плана новым требованиям министерства и образовательными потребностями студентов, ведь по учебным планам ФГОС обществознание и литературу будущие психологи не изучают, но в значительном объёме на первом курсе изучаются математические и биологические дисциплины.

Другим отхождением от «Требований ...» 1997 г. в ИМО стало формирование отдельных учебных планов для учащихся укрупнённой группы направлений подготовки и специальностей 010000 «Физико-математические науки» и учащихся по направлениям /

специальностям естественно-научного профиля обучения. «Требования ...» 1994 г. предписывали совместное обучение студентов этих направлений и специальностей. Проведённые нами исследования показали наличие существенных различий в учебных планах ГОСов ВПО студентов вышеперечисленных направлений и специальностей. Так, например, студенты направлений подготовки и специальностей «математика», «прикладная математика и информатика», «математическое обеспечение и администрирование информационных систем» в принципе не изучают химию, необходимую для профессионального образования студентов естественно-научного профиля обучения.

Следует отметить, что содержание одних и тех же дисциплин на первом курсе вуза у студентов разных направлений и специальностей может быть разным, что приводит к необходимости осуществлять учебный процесс по разным учебным планам. Так, например, как показали наши исследования, студенты–первокурсники специализации «здравоохранение» изучают органическую химию и общую химию, анатомию человека, медицинскую биологию и генетику, студенты биологических направлений и специальностей изучают неорганическую химию, ботанику и зоологию беспозвоночных животных. Становится понятным, что достичь высокого качества предвузовской подготовки учащихся названных направлений и специальностей, при организации учебного процесса по единому учебному плану, не представляется возможным.

С целью повышения качества предвузовской подготовки, нами разработаны отдельные базисные учебные планы на 38 учебных недель, отличающиеся друг от друга предметным содержанием и учебным временем, отводимым на изучение дисциплин. Среди них:

1) учебный план для студентов укрупнённой группы направлений подготовки и специальностей 010000 «Физико-математические науки»(«физика», «математика», «математика и компьютерные науки», «фундаментальные информатика и информационные технологии», «прикладная математика и информатика»);

2) учебный план для студентов естественно-научной направленности («геология», «химия», «геофизика», «геохимия», «гидрометеорология», «метеорология», «химия, физика и механика материалов»);

3) учебный план для студентов медико-биологических и экологических естественно-научных направлений и специальностей («биология», «микробиология», «биохимия», «экология» и пр.), сельскохозяйственных направлений и специальностей («агрохимия», «агропочвоведение», «агрономия», «водные биоресурсы и аквакультура» и пр.);

4) учебный план для студентов специализации «здравоохранение», направлениям подготовки / специальностям «физическая культура и спорт», сельскохозяйственных направлений и специальностей («ветеринария», «зоотехния»);

5) учебный план для студентов гуманитарно-социальных направлений / специальностей («психология», «педагогика и психология»);

6) учебный план для студентов образовательной программы экономической направленности;

7) учебный план для студентов образовательной программы гуманитарной направленности («филология»);

8) учебный план для студентов образовательной программы гуманитарной направленности («юриспруденция», «политология», «международные отношения», «история»);

9) учебный план для студентов образовательной программы инженерно-технической и технологической направленности («машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов», «тепловые электрические станции», «энергообеспечение предприятий» и пр.).

Относительно последовательности введения определённых дисциплин в учебный процесс отметим следующее. В учебных планах многих образовательных структур, осуществляющих предвузовское обучение иностранных студентов, график ввода дисциплин начинает математика, как наука, использующая в коммуни-

кации символический язык, наиболее доступный для восприятия студентами-иностранцами [1]. Проектирование содержания любой дисциплины в ИМО производится строго на основе принципа учёта уровня владения студентами русским языком и ориентируется на содержание программы изучения русского языка, разработанной в ИМО. Все учебные программы обеспечены комплексом учебной литературы, включающей базовые учебники, тестовые задания, рабочие тетради. Системы упражнений тестовых заданий и рабочих тетрадей создают условия для быстрого овладения терминологией. Поэтому, для нас не принципиально, какую дисциплину обязательно следует вводить первой: всё зависит от степени разработки её лингвометодического обеспечения. Все математические и естественно-научные дисциплины вводятся в учебный процесс практически одновременно на 5 – 6 неделях изучения русского языка, гуманитарные – позже на 2-3 недели. Это позволяет осуществить равномерное увеличение часов на изучение всех дисциплин и оптимизировать график учебного процесса в целом.

Отдельно остановимся на определении места информатики в учебных планах. Информатику изучают все студенты ИМО. Для некоторых из них – это профессиональная дисциплина, на овладение которой отводится более 80 учебных часов, другие – большинство студентов, изучают информатику 38 учебных часов. В течение многих лет в ИМО информатика в учебный процесс вводилась позже всех других дисциплин: её изучение было растянуто на весь период учёбы студентов. Вследствие этого в учебных планах на информатику мог быть отведён только один час учебного времени. Понятно, что в этих условиях, добиться устойчивого запоминания учебного материала было крайне сложно. В случае увеличения количества часов до 2 или 3 в неделю, изучение информатики заканчивалось гораздо ранее общего завершения учебного процесса: студентам было трудно подготовиться к зачёту, проводимого в рамках сессии. В последние пять лет информатика в ИМО изучается в рамках одного семестра – первого или второго, по-прежнему, в количестве 38 часов в неделю. Уменьшение

количества часов в случае позднего заезда студентов мы считаем нецелесообразным: сформировать высокий уровень предметно-коммуникативных, специальных практических знаний и умений у студентов за меньшее количество часов нереально. Современная инновационная технология обучения информатики в ИМО позволяет вводить эту дисциплину одновременно с другими на 5 – 6 неделях изучения русского языка. Группы, которые приступили к обучению в начале осени, изучают информатику в первом семестре, группы позднего заезда – во втором.

Мы полагаем, что выбранный нами путь проектирования учебных планов, базирующийся на современных концепциях и теориях дидактики высшей школы, позволяет нам обеспечить качество обучения выпускников дополнительных общеобразовательных программ на русском языке для иностранных граждан.

Литература

1. *Арсеньев Д.Г.* Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект) / Д.Г. Арсеньев, О.В. Дорохова, А.И. Сурыгин, В.В Стародуб, Г.И. Кутузова, Д.Р. Ерофеев, Т.Е. Кузнецова, И.П. Родионова. Под ред. О.В. Дороховой, А.И. Сурыгина (Серия «Проблемы обучения иностранных студентов» Выпуск 2.) – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – 64 с.

2. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании. // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3 – 12.

3. Образовательные результаты/ под ред. О. Е. Лебедева. – СПб: Специальная литература, 1999. – 135 с.

4. Сурыгин А.И. Основы обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – СПб: Издательство «Златоуст», 2000. – 230 с.

5. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 08.05.97 г. №866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации»).

6. 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. N 1304 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»).

УДК 372.881.161.1 + 378

Стрельникова Н. Д., Смирнова Е. А.

К 50-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА СПБГЭТУ «ЛЭТИ»: ОТ Н. М. ИСПОЛАТОВА ДО А. И. ФОМИНА – ИСТОРИЯ И ТРАДИЦИИ, ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена становлению и развитию кафедры русского языка СПбГЭТУ, которой в этом году исполняется 50 лет. Особое место в статье принадлежит первому зав. кафедрой Н. М. Исполатову, личность которого легендарна. Статья содержит небольшой экскурс в историю РКИ и изучения русского языка в КНР, основные направления деятельности и приоритеты кафедры сегодня. Традиции, задачи и перспективы кафедры также освещаются в статье. Международное сотрудничество и проект «2 диплома» с СТИ (Китай).

Ключевые слова: история, кафедра, развитие, традиции, перспективы, проект

Strelnikova N. D., Smirnova E. A.

ON THE 50TH ANNIVERSARY OF RUSSIAN LANGUAGE DEPARTMENT OF SAINT-PETERSBURG STATE ELECTROTECHNICAL UNIVERSITY NAMED AFTER V.I. ULIANOV (LENIN): FROM N.M. ISPOLATOV TO A.I. FOMIN – HISTORY AND TRADITION, RESULTS AND PROSPECTS

This article is dedicated to the formation and further development of Russian Language Department at the Leading Saint-Petersburg State Electrotechnical University named after V.I. Ulianov (Lenin), which marks 50 years in 2015. Specific attention is paid to the first leader of the department – N. Ispolatov, whose personality is really legendary.

The article includes a shot excursus to the history of Russian as a foreign language and history of teaching of Russian language in China, main activity directions and modern priorities of the department. Traditions, goals and perspectives are also covered in the article. International cooperation and the “Two degrees” project with STI (China).

Key words: history, department, development, traditions, perspectives, project

История изучения русского языка иностранцами насчитывает несколько столетий. Известно, что существовала целая система подготовки переводчиков церковных книг с греческого на церковнославянский язык. Новгородские берестяные грамоты свидетельствуют о том, что иноземные купцы, торговавшие с Русью, говорили, читали и даже писали по-русски.

В то же время становление самостоятельной дисциплины филологического цикла «Русский язык как иностранный» (РКИ) произошло сравнительно недавно, в 40–60-е годы прошлого века. В 1960 году в Москве был образован Российский университет дружбы народов (РУДН), где впервые появилась кафедра по подготовке преподавателей русского языка как иностранного. Следующей вехой в становлении молодой дисциплины РКИ стало создание в апреле 1966 года при МГУ им. М. В. Ломоносова Научно-методического центра русского языка (НМЦРЯ), целью которого стало описание русского языка как иностранного и методики его преподавания, а также координация деятельности преподавателей-русистов разных стран. Русский язык как иностранный (РКИ) стал одной из вузовских дисциплин. Именно в это время начали повсеместно создаваться кафедры РКИ. Не стал исключением и наш институт. Являясь главным организующим центром научно-методической работы советских и зарубежных преподавателей РКИ, в 1973 году НМЦРЯ был преобразован в институт русского языка им. А. С. Пушкина.

В 1965 году в ЛЭТИ им. В. И. Ульянова-Ленина была создана кафедра русского языка. В 2015 году нашей кафедре исполняется 50 лет. Когда именно? Мы не смогли найти приказ о создании кафедры, поэтому трудно определить месяц рождения, но в июне 1965 года был издан приказ ректора, где говорилось: «направить в отпуск преподавателей кафедры русского языка». Вот почему мы посчитали, что конец июня 1965 года – это дата рождения нашей

кафедры. Впрочем, бывшая зав. кафедрой Г. А. Петрова считает, что днём рождения кафедры русского языка является январь 1965 года. Эта дата вошла в книгу «Первый электротехнический», изданную к 125-летию нашего университета [5]. Из секции русского языка в составе кафедры иностранных языков она превратилась в отдельную кафедру, став самостоятельным структурным подразделением в техническом ВУЗе. Подобную процедуру претерпело большинство подобных кафедр технических институтов страны. Впрочем, справедливости ради, необходимо сказать, что первые иностранные граждане окончили наш институт задолго до создания кафедры, в 1952 году. Их было всего четверо: 2 болгарина и 2 албанца. Конечно, русский язык они изучали на кафедре иностранных языков. Такова начальная ситуация, экспозиция.

Затем, когда количество иностранцев стало расти, а в 1960 году институт выпустил уже 43 специалиста (это были китайцы), то на кафедре иностранных языков была создана секция русского языка. Выпуск 1962 года составлял уже 64 человека, и это тоже были китайцы.

Первым заведующим кафедрой был легендарный человек, участник обороны Брестской крепости, Николай Михайлович Исполатов (1922 – 1972). Он родился в г. Котельниче Кировской области в семье агронома и провизора аптеки. Закончив в 1940 году школу, добровольно пошёл служить в армию. 22 октября 1940 года был зачислен в 44 стрелковый полк 42 стрелковой дивизии, которая до весны 1941 года находилась в м. Кошарка Брестской области. В мае 1941 года дивизия переправилась в г. Брест (Брестскую крепость). В кровопролитных сражениях в крепости с 22 по 27 июня он был тяжело ранен осколками мины и контужен. В бессознательном состоянии отправлен в ревир лагеря военнопленных в г. Бело-Подляска (Польша). Затем были лагеря на территории Германии, два побега, военно-пересыльный пункт, леспромкомбинат, где он работал учётчиком древесины. В 1947 году Н. М. Исполатов поступил на филологический факультет, который окончил по специальности «английская филология». 12 лет

он проработал в Котельничской вечерней школе, одновременно работая в литературе.

В 1963 году вышла автобиографическая повесть Исполатова «Люди трудной судьбы» [2]. Переехав в Ленинград, Николай Михайлович преподавал на подготовительном факультете для иностранных граждан ЛГУ, а потом возглавил кафедру РЯ в ЛЭТИ. Об этом замечательном человеке на кафедре сохранилась добрая память. Кандидатская диссертация Н. М. Исполатова называлась «Англо-русские словари XYIII – XIX вв. в России» (научный руководитель – к. ф. н. Л. П. Ступин). Она не была защищена, потому что, возвратившись в 1972 году из командировки в Северную Ирландию, Н. М. Исполатов заболел, вышел на пенсию по инвалидности и почти сразу умер. Автореферат диссертации вышел посмертно в 1975 году.

В течение 50 лет кафедру в разные годы возглавляли Б. Н. Невоструев, и. о. Г. А. Федорова, и. о. Л. Ф. Иващенко, Е. К. Томашевская, Г. А. Петрова, С. Л. Бурлакова, А. И. Фомин, и.о. Л. Ш. Сейфетдинова, с 1 сентября 2014 года – Н. Д. Стрельникова.

Преподаватели нашей кафедры в разные годы работали за границей, в таких странах, как Камбоджа, Куба, Англия, Германия, Франция, Индия, Чехословакия, Китай, Тайвань и др.

За годы своего существования коллектив кафедры принимал активное участие в разработке актуальных проблем методики преподавания РКИ, кафедра также являлась своеобразным «полигоном» для экспериментальной проверки и внедрения новейших методов обучения, разрабатываемых научным и методическим центром нашей страны – ИРЯ им. А. С. Пушкина. Хочется вспомнить о двух талантливых молодых доцентах, так рано ушедших от нас – Н. В. Постниковой и Т. С. Прокофьевой. Их диссертационные работы по методике преподавания РКИ и по письменной речи и дальнейшие их разработки значительно усовершенствовали преподавание русского языка на нашей кафедре. В 1976 году преподавателями нашей кафедры был издан «Учебный словарь общетехнической лексики» (русско-англо-французско-не-

мецкий) [6], необходимый для студентов-иностранцев, учащихся в техническом ВУЗе.

Кафедра являлась инициатором проведения научно-методических конференций и семинаров, по итогам которых были внесены существенные изменения и дополнения в программы, учебные планы по русскому языку на подготовительном отделении и на основных курсах. Преподаватели кафедры ежегодно участвуют в работе секции русского языка в рамках общевузовских конференций: «Научно-техническая конференция профессорско-преподавательского состава университета (в 2015 г. – 68-я) и Всероссийская научная конференция «Информация – Коммуникация – Общество» (В 2015 г. – XII-я).

За последние двадцать лет основные направления и тематика научной работы кафедры расширились, углубились и обогатились: лингвистика, методика преподавания РКИ, психолингвистика, страноведение, литературоведение, стилистика, русский язык и культура речи. С 1 марта 1995 года кафедра русского языка вошла в состав Гуманитарного факультета (ГФ). Это позволило нам обучать русскому языку не только иностранных студентов. Были разработаны новые курсы для российских студентов всех направлений и специальностей нашего университета (по современному русскому языку, стилистике и редактированию, истории русской литературы для студентов Гуманитарного факультета, курс делового русского языка для студентов-техников). Затем для студентов всех технических факультетов, ГФ и Факультета экономики и менеджмента (ФЭМ) подготовлены курсы «Русский язык и культура речи», для российских магистрантов – курс «Методика работы с научными текстами».

Курс «Русский язык и культура речи» в техническом вузе направлен прежде всего на повышение уровня практического владения современным русским языком у специалистов нефилологического профиля в разных сферах функционирования русского языка, преимущественно в учебно-профессиональной. При этом общая цель языковой подготовки включает также повышение

общей культуры студентов, ее гуманитарной составляющей. Поскольку предмет не является профильным, а у многих первокурсников практически отсутствует мотивация к изучению норм родного языка, необходимо использовать новые формы обучения при проведении лекций и практических занятий. На новом этапе образовательного процесса, лекция, наверное, уже не должна быть монологом преподавателя. Необходимо внедрение так называемых проблемных лекций, в течение которых лектор обращается к аудитории, задает вопросы, просит порассуждать, вовлекает студентов в дискуссию. Следует активнее привлекать современные технологии, например, использовать презентации. На нашей кафедре совместно с лабораторией дистанционных методов обучения с 2011 года действует система электронного тестирования по дисциплинам «Русский язык и культура речи» и «Стилистика и литературное редактирование». Подобные тесты в значительной степени стимулируют интерес студентов к изучаемому предмету.

В 2010 году в издательстве университета вышла книга доцента нашей кафедры А. И. Фомина «Символика прозы Василия Розанова» [7], а в 2015 году посмертно монография «Бог послал меня с даром слова...» (Язык и стиль лирико-философской прозы В. В. Розанова) [8].

С 2002 года на ГФ стали учиться иностранные студенты. И для ГФ, и для ФЭМ были разработаны специальные программы по обучению русскому языку студентов-иностранцев.

За 50 лет существования кафедры менялся и меняется контингент учащихся. Сейчас наши студенты преимущественно из Африки, Китая, Йемена, стран Азии, Латинской Америки и Ближнего Зарубежья. Многие наши выпускники не только выучили русский язык, написали на русском языке дипломную работу, но и защитили кандидатские и даже докторские диссертации. В разные годы наши студенты участвовали в городских Олимпиадах, например, «Студент и научно-технический прогресс». Блестящую победу на городской олимпиаде в 1979 году одержал наш питомец Ганко Ладислав из Чехии, заняв одно из призовых мест.

В этом году впервые учащиеся подготовительного отделения для иностранцев приняли участие в ежегодной научно-практической конференции для школьников «Наука настоящего и будущего», где на русском языке представили свои сообщения, сопровождавшиеся разнообразными презентациями.

С момента основания преподаватели кафедры ведут не только учебную, научную и методическую, но и воспитательную работу. В зависимости от условий и контингента учащихся формы внеаудиторной работы совершенствуются и видоизменяются. Так, в нашем университете проходит форум «Палитра языков и культур», в котором ежегодно принимают самое активное участие иностранные студенты, творческий конкурс «Шаг на сцену», отмечается Китайский Новый год, Масленица и, конечно, традиционно проводятся экскурсии.

С целью ознакомления с историей нашего университета иностранные студенты, аспиранты, стажеры и магистры вместе с преподавателями кафедры регулярно посещают музей истории ЭТУ и музей-квартиру А. С. Попова.

Около 4000 иностранных учащихся обучались в стенах ЛЭТИ. За годы своего существования наш университет подготовил специалистов более чем из 95 стран мира.

С 1972 года в течение 15 лет на нашей кафедре проходили четырехнедельные летние курсы для немецких слушателей. По традиции там всегда работали самые опытные преподаватели. С 1983 по 1987 год курсами руководила Г. П. Назарова, которая была награждена медалью Гердера за заслуги в обучении русскому языку немецких студентов.

За большие заслуги в деле подготовки инженерных и научных кадров для зарубежных стран, обучения большой группы немецких учащихся русскому языку коллектив кафедры был награжден Почетным знаком общества Германо-Советской дружбы. Это был высший акт признания профессионализма преподавателей кафедры русского языка. (Газета «Электрик» 15.01.1980).

В 2003–2010 годах преподаватели нашей кафедры принимали активное участие в совместной программе ХТУ–ЛЭТИ, в рамках которой вьетнамские студенты начинали обучение в стенах Ханойского технологического университета, а продолжали его в ЛЭТИ на Факультете компьютерных технологий и информатики.

С 2012 года возобновилась летняя школа, в основном с китайскими студентами.В 2012–2013 годах доцент кафедры Н. Д. Стрельникова работала на факультете русского языка в Тамканском университете (Тайвань), где помимо учебно-методической работы, поставила спектакль со студентами-выпускниками по рассказам А. П. Чехова «Однажды на даче».

В 2009 году была открыта совместная с Технологическим институтом г. Сюйчжоу (КНР) образовательная программа подготовки бакалавров «Два диплома» по программе 3+1. Китайские студенты три года учатся Сюйчжоуском технологическом институте (СТИ), после чего продолжают обучение в СПбГЭТУ (ЛЭТИ). Мы не единственный ВУЗ России, где существует подобная программа включенной формы обучения по техническим направлениям, такие проекты с 2000 года становятся всё более популярными в Китае. Успешно получив диплом бакалавра, почти все поступают в магистратуру. В этом году первые китайские магистры завершили обучение в нашем университете. С 2014 года в связи с трудностями, испытываемыми китайскими магистрантами в овладении основами научного стиля, необходимыми при написании магистерской работы, был введён обязательный курс «Основы и особенности построения разножанровых текстов научного стиля».

Стоит напомнить, что с 2005 года, когда было подписано соглашение между КНР и РФ об изучении русского языка в КНР и китайского – в РФ, двустороннее сотрудничество между нашими странами углубилось. В начале 1980-х годов в Китае была создана Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ). Лю Сумэй в статье, посвящённой перспективам обучения русскому языку в Китае, приводит слова председателя КАПРЯЛ Лю Лиминь о том, что «в новых условиях появились

новые возможности для развития преподавания русского языка в Китае. <...> В течение многих лет в Китай приезжало большое количество русских специалистов для чтения лекций, проведения семинаров <....> Что стало большим вкладом в повышение профессионального уровня китайских преподавателей и уровня обучения русскому языку в Китае» [3. С. 120]. Сейчас в современном Китае более 300 ВУЗов, в которых изучают русский язык около 30 000 студентов.

2009 год был объявлен в Китае Годом русского языка, а 2010 год в России – Годом китайского языка. Однако история изучения русского языка в Китае гораздо более древняя и насчитывает уже 300 лет. В конце 2011 года в Шанхае прошла международная конференция «300 лет русскому языку в Китае», на которой русисты из разных стран обсуждали историю и перспективы преподавания русского языка иностранцам.

Вообще же официальным годом начала преподавания русского языка в Китае считается 1708 год, когда император Цинской династии Канси издал указ о начале обучения русскому языку китайских дипломатов, для чего при министерстве образования было создано специальное отделение русского языка. В это же время открылась первая школа русского языка в Китае, в которой работал наш соотечественник Палладий. В 1798 году был издан первый учебник русского языка для китайских студентов, а 64 года спустя начало свою работу первое в Китае училище по изучению иностранных языков (училище русского языка). В конце XIX в. была основана Большая столичная академия, при которой с первых дней функционировал институт иностранных языков с курсами русского языка

В двадцатые годы XX века появляются учебные заведения с изучением русского языка: специальный институт русского языка при МИДе (Пекин) и Шанхайский университет. Затем в пятидесятые годы в стране повсеместно создаются институты русского языка. Важным событием в КНР стал выход в 1960 году «Большого русско-китайского словаря».

Большую роль в распространении русского языка в Китае играет Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). В 1981 г. в Шанхае создана Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ). На сегодняшний день 18 китайских учёных-русистов получили медаль Пушкина.

Сложности обучения русскому языку китайских студентов связаны с глубинными различиями в структуре наших языков, системе образования, самом образе мышления. Исходя из вышеизложенного, особенно пристального внимания требует начальный процесс обучения, прежде всего, освоение русской фонетики, интонационных структур, правил чтения. В этом, 2015 году, для этих целей в СТИ был направлен преподаватель-фонетист, так как общеизвестно, что чтение, аудирование, говорение и письмо взаимосвязаны и неусвоенный материал одного из аспектов «аукается» во всех остальных.

Кафедрой русского языка СПбГЭТУ была разработана программа, которая с этого учебного года существенно изменилась в соответствии с вызовами времени. На начальном этапе обучения китайские студенты занимаются по национально-ориентированному «Учебнику русского языка» «Восток» [1], созданному китайскими коллегами-лингвистами Пекинского университета иностранных языков и рекомендованному Министерством образования КНР, затем им предлагается учебник Л. В. Московкина [4], по которому занимается большинство ВУЗов Петербурга. В третьем семестре постепенно вводится язык специальности. Китайские студенты мотивированы, активно учатся. Получение двух дипломов даёт им возможность получить более высокооплачиваемую работу, они не испытывают проблем с трудоустройством после возвращения на родину. Конечно, одна из задач – подготовка китайских преподавателей. Проведение для них специальных занятий по методике РКИ силами преподавателей СПбГЭТУ, стажировки китайских преподавателей в Россию, привлечение китайских выпускников к работе над глоссариями, необходимыми

при постижении языка специальности. Большое внимание уделяется внеаудиторной работе, позволяющей не только увеличить время естественного общения студентов и преподавателя на русском языке, но и способствующей более свободному изъяснению, развитию личности обучаемого, проявлению его творческого потенциала.

Пятьдесят лет жизни кафедры – это немного, но некий рубеж, после которого хочется подвести итоги и задуматься о планах на будущее, которых много всегда.

Литература:

1. Восток – Пекин: Русский язык. 2008.

2. *Исполатов Н. М.* Люди трудной судьбы. – М.: Молодая гвардия, 1963.

3. *Лю Сумэй*. Обучение русскому языку в вузах Китая: состояние и перспективы //Русский язык за рубежом. 2014. № 4.

4. *Московкин Л. В., Сильвина Л. В.* Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов. СПб: СМИО Пресс, 2014

5. Первый электротехнический. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2011.

6. *Рудакова И. Ф., Берг Ю.Г., Гилянова Г. Ф.* Учебный русско-англо-французско-немецкий словарь общетехнической лексики (для студентов-иностранцев). – М.: Русский язык, 1976.

7. *Фомин А. И.* Символика прозы Василия Розанова. – СПб: Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2010.

8. *Фомин А. И.* «Бог послал меня с даром слова...» (Язык и стиль лирико-философской прозы В. В. Розанова).– СПб: Гуманитарная Академия, 2015.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Том 2

Сборник научно-методических трудов

Компьютерная верстка *С. В. Горячевой*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература

Подписано в печать 28.03.2016. Формат 60×84/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 25,35. Тираж 50. Заказ .

Отпечатано с готового оригинал-макета,
предоставленного Издательством Политехнического университета,
в Типографии Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.