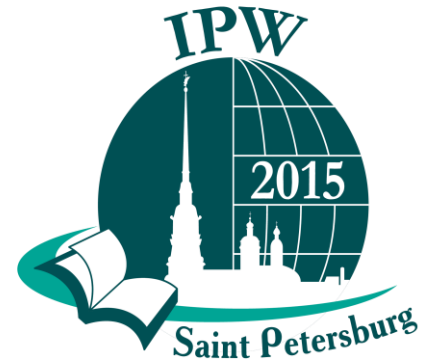




**МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ФОРУМ  
«МЕЖДУНАРОДНАЯ  
ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ  
НЕДЕЛЯ»**

**20-23 мая 2015 г**



# **Международное сотрудничество в образовании и науке**

## **Труды**

**IX Международной конференции**

**«Международное сотрудничество в образовании и науке:**

**Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах.**

**50 лет подготовительному факультету»**

**Том 3**

**Проблемы формирования коммуникативной компетенции иностранных  
учащихся в учебно-профессиональной сфере общения**

**Санкт-Петербург**

**2015**

**Международное сотрудничество в образовании и науке.** Труды IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 лет подготовительному факультету». Санкт-Петербург, 20 – 23 мая 2015 г. Т.1. **Вопросы методики преподавания русского языка и литературы.** – СПб., СПбПУ, 2015. – 99 с.

Ответственный редактор – А.М.Алексанков

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

Ответственная за выпуск – С.М.Джамалова

В сборник помещены тексты и тезисы докладов IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке», которая проходила с 20 по 23 мая в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Все тексты приведены в авторской редакции.

© СПбПУ, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Баранова Ирина Ивановна, Иванова Татьяна Юрьевна (СПбПУ) - Особенности формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения у студентов социалистической республики Вьетнам.....3
2. Баранова Любовь Андреевна (Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского) - Аббревиатуры иноязычного происхождения в медицинской терминосистеме: лингводидактический аспект.....9
3. Васецкая Лариса Ивановна (Запорожский государственный медицинский университет, Украина) - Основные конструкты коммуникативного содержания обучения профессиональной речи иностранных студентов-нефилологов.....16
4. Захарьян Наталья Алексеевна (Ивановский государственный университет) - Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в рамках курса «Введение в специальность: филология» на этапе довузовской подготовки.....26
5. Кравцова Юлия Георгиевна (ВГУ) - Разработка заданий для вступительного контроля знаний в области химии у иностранных студентов предвузовского этапа обучения.....31
6. Мукбиль Мансур Хассан, Тутаева Римма Усмановна (СПбПУ) – Роль русского языка в жизни иностранных студентов.....38
7. Рагрина Жанна Михайловна (Украина, Запорожский государственный медицинский университет) - Формирование навыков диалогической речи у иностранных студентов медицинских специальностей.....48
8. Смелкова Инга Юрьевна (СПбПУ) - Обучение иностранных учащихся конспектированию учебно-научного текста на занятиях по русскому языку.....49
9. Стародуб Валентина Валентиновна (СПбПУ) - Профессионально направленная подготовка иностранных учащихся в технический вуз..62

10.Хейлик Владимир Дмитриевич (Запорожский государственный медицинский университет) – Приёмы оптимизации процесса обучения иностранных студентов восприятию учебных текстов по специальности.....	72
11.Цисовска Галина (Технолого-Гуманитарный Университет, Польша) Проблемы формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.....	81
12.Шатилов Андрей Сергеевич (Санкт-Петербургский государственный университет) - Особенности обучения устной учебно-научной речи учащихся-нефилологов.....	88
13.Щукина Дарья Алексеевна (Национальный минерально-сырьевой университет «Горный») - Учебный модуль по русскому языку как иностранному для профессиональных целей в системе высшего технического образования.....	94

**Баранова И.И., Иванова Т.Ю.**

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ  
ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ  
СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ВЬЕТНАМ**

В соответствии с межгосударственными соглашениями Российская Федерация и Социалистическая республика Вьетнам совместно реализуют проект создания Вьетнамо-Российского технологического университета (ВРТУ) [1].

В рамках данного проекта образован консорциум российских и вьетнамских вузов, в состав которого входят Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого и Ханойский Государственный технологический университет им. ЛеКуи Дона (ГТУ), на базе которого в дальнейшем будет создана самостоятельная образовательная структура – Вьетнамо-Российский технологический университет, ведущий подготовку бакалавров, магистров и аспирантов для ряда высокотехнологичных отраслей народного хозяйства Вьетнама [2]. В состав научно-педагогических работников ВРТУ наряду с вьетнамскими специалистами входят и российские профессора и специалисты. В качестве основного языка общения для образовательной и научной работы предполагается использование русского языка.

Важной составляющей совместной деятельности, приобретающей все большую значимость, стала многопрофильная и многоцелевая подготовка по русскому языку участников проекта с вьетнамской стороны. Студенты Социалистической Республики Вьетнам прибывают на обучение в Санкт-

Петербургский политехнический университет после одного или двух лет изучения русского языка и общеобразовательных дисциплин в условиях отсутствия языковой среды. В связи с этим особую значимость приобретает заинтересованность вьетнамской стороны в повышении коммуникативной компетенции вьетнамских студентов в учебно-профессиональной сфере общения, а также в повышении их предметной компетенции при изучении общеобразовательных дисциплин на русском языке [3].

Формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере осуществляется не только в курсе русского языка, но и в процессе изучения общеобразовательных дисциплин на русском языке. Эффективность обучения иностранных учащихся по программе подготовки в вуз во многом зависит от реализации междисциплинарных связей в учебном процессе.

Следует отметить, что контингент вьетнамских преподавателей общеобразовательных дисциплин неоднороден с точки зрения уровня владения русским языком. Существенной частью этого контингента являются сотрудники, получившие высшее образование в России, но не рассматривавшие русский язык в качестве инструмента профессиональной образовательной деятельности (в период обучения русский язык воспринимался ими как средство получения высшего образования и средство коммуникации в русскоговорящей среде). Другой значимой частью сотрудников являются выпускники вьетнамских вузов (в частности, ГТУ), изучавшие русский язык во Вьетнаме (в условиях отсутствия языковой среды), в том числе и для профессиональных целей, но, в силу ряда причин, не владеющие русским языком на уровне, позволяющем реализовывать образовательную деятельность на русском языке [4].

Практически все вьетнамские преподаватели не владеют в достаточной степени методикой преподавания специальных предметов (например, электроники, микропроцессорной техники и др.) на русском языке, так как не имеют педагогического образования.

Таким образом, среди значимых проблем подготовки вьетнамских студентов к обучению в вузах Российской Федерации в условиях отсутствия языковой среды можно отметить следующие:

- недостаточный уровень сформированности у студентов СВВ коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения,
- недостаточный уровень сформированности предметной компетенции на русском языке,
- недостаточный уровень владения преподавателями общеобразовательных дисциплин Социалистической Республики Вьетнам русским языком;
- недостаточное владение преподавателями специальными методиками преподавания общеобразовательных дисциплин на русском языке.

Это приводит к возникновению своего рода психологического конфликта и к восприятию русского языка не как средства, способствующего успешности образовательного процесса, а как средства, тормозящего его. Помимо этого, ошибки в русской речи преподавателей общеобразовательных дисциплин провоцируют увеличение числа ошибок в русской речи студентов и снижают мотивацию к изучению русского языка и специальных дисциплин на русском языке.

Не вызывает сомнения, что иностранный преподаватель, читающий лекции на русском языке для иностранных студентов, особенно в условиях отсутствия языковой среды, должен иметь прочно сформированные слухо-произносительные навыки как при восприятии, так и при производстве речи. Однако, если для преподавателя более значимой при чтении лекций должна быть чистота произношения, то для студента наиболее важным является уровень сформированности слухо-произносительных навыков при восприятии этих лекций. Известно, что аудирование на иностранном языке является одним из сложнейших видов речевой деятельности, и потому ошибки в произношении преподавателя создают студенту дополнительные

трудности для восприятия материала лекций на иностранном языке (в данном случае – русском языке).

Формирование предметно-коммуникативной компетенции на русском языке входит в задачи подготовки иностранных учащихся к поступлению в российские вузы, а изучение языка по профилю будущей специальности выделяется в отдельный аспект курса русского языка. Обучение иностранных студентов русскому языку на этапе предвузовской подготовки ведется на стилистически дифференцированном материале. Научный стиль речи изучается учащимися технического профиля в соответствии с учебным планом на материале учебного пособия «Готовимся учиться в техническом вузе», созданного авторским коллективом кафедры [5].

Кафедрой «Русский язык как иностранный» ежегодно проводится анкетирование иностранных студентов, обучающихся на I курсе Санкт-Петербургского политехнического университета. Анкетирование проводится с целью выявления трудностей, связанных с академической адаптацией иностранных студентов к обучению в российском вузе, а также с целью выявления трудностей, связанных с языковой подготовкой иностранных студентов к обучению в вузе. Как показали результаты анкетирования, проведенного кафедрой русского языка как иностранного среди вьетнамских студентов I курса Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, 96% респондентов испытывают трудности в понимании лекций; 87,5% опрошенных испытывают затруднения при выполнении лабораторных работ; 33% респондентов испытывают трудности при чтении учебной литературы.

У студентов, получивших начальную подготовку по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам в Социалистической Республике Вьетнам, возникают дополнительные трудности, связанные с формированием коммуникативной компетенции в условиях отсутствия языковой среды и влиянием межъязыковой интерференции при формировании языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности.



Важнейшим условием успешности решения задач подготовки иностранных студентов в вуз является обеспечение учебного процесса современными учебниками и учебными пособиями по русскому языку. В настоящее время на кафедре «Русский язык как иностранный» СПбПУ разрабатывается ряд учебно-методических пособий, лабораторных практикумов, направленных на формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения.

Одним из учебных пособий является корректировочный лингафонный фонетический курс по научному стилю речи, использование которого в учебном процессе обеспечит формирование у иностранных учащихся прочных слухо-произносительных навыков и будет способствовать повышению уровня владения русским языком в учебно-профессиональной сфере общения.

Успешная совместная работа сотрудников кафедры русского языка Государственного технологического университета им. ЛеКуи Дона и командированных в ГТУ сотрудников кафедры русского языка как иностранного СПбПУ позволила существенно повысить качество языковой подготовки студентов, направляемых на обучение в российские вузы, что, несомненно, обеспечит в дальнейшем повышение качества подготовки специалистов из Социалистической Республики Вьетнам в технических вузах Российской Федерации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет-ресурс <http://www.kremlin.ru/transcripts/19605> Дата обращения 14.04.2014.

2. Интернет-ресурс [http://www.russia.edu.ru/information/analit/official/chos\\_2012/6015/](http://www.russia.edu.ru/information/analit/official/chos_2012/6015/) Дата обращения 14.04.2014.

3. И.И. Баранова. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения //

Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. Т. 12. № 2 (105). С. 73-78.

4. Т.Ю. Иванова. К вопросу о повышении профессиональной компетенции на русском языке преподавателей иностранных ВУЗов // Сборник трудов международной научно-методической конференции «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин».— СПб.: Изд-во национального минерально-сырьевого университета «Горный», 2014.— С. 232-237.

5. Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб, И.И. Баранова, И.А. Гладких, Л.Е. Соловьёва и др. /под ред. Г.И. Кутузовой. Готовимся учиться в техническом вузе.— СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008.— 363 с.

6. А.Е. Васильев, Т.Ю. Иванова. Организация междисциплинарного сотрудничества преподавателей при реализации проекта вьетнам-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

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения у студентов Социалистической Республики Вьетнам.

**Ключевые слова:** учебно-профессиональная сфера общения, русский язык как иностранный, методика преподавания, предметная компетенция.

**Baranova I.I, Ivanova T.Y.**

Saint Petersburg State Polytechnic University

SPECIFIC FEATURES OF FORMING COMUNICATIVE COMPETENCE ON  
THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION  
OF STUDENTS FROM SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM

**ABSTRACT** We consider the problem of training foreign students in Russian Language and forming communicative competence on the field of professional communication on the example of students from socialist republic of Vietnam.

**Keywords:** professional field of communication; Russian as a foreign language; teaching methods; technical subjects competence.

УДК 81'373.45'46

**Баранова Л.А.**

**АББРЕВИАТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В  
МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ:  
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Отличительными чертами развития русского языка новейшего времени являются как активное проникновение в русский язык иноязычных наименований реалий жизни мирового сообщества, так и появление в нём огромного количества образованных различными способами аббревиатур (русского происхождения и иноязычных). Сокращению, как правило, подвергаются многочленные номинации определённых реалий, именование которых в развёрнутом виде затрудняет коммуникацию. В русской научной, официально-деловой, публицистической речи заимствованные аббревиатуры занимают весьма заметное место, представляя собой в большинстве своём английские по происхождению сокращения названий общеизвестных реалий или явлений. Рост числа таких образований наиболее значителен в терминологической сфере. Самым продуктивным среди различных способов аббревиации в современном русском языке считается инициальный (буквенный и звуковой) тип свёртывания многочленных словосочетаний. Та же, но ещё более ярко выраженная тенденция прослеживается и в отношении

аббревиатур иноязычного происхождения. В то время как в русской аббревиологии выделяется значительный пласт неинициальных образований, подавляющее большинство аббревиатурных заимствований – это сокращения инициального типа.

Иноязычные по происхождению аббревиатуры, в разной графической форме функционирующие ныне в русском языке, с определённой долей условности можно разделить на целый ряд идеографических групп [Баранова 2011], однако в медицинской терминосистеме круг их значительно уже: это названия международных организаций, связанных с проблемами здравоохранения (*ВОЗ, ЮНФДАК, МАИР / IARC, МКК, МФОКК и КП*), наименования общепринятой международной медицинской документации (*МКБ*) и собственно медицинские термины (названия разделов медицины: *ЛОР / лор*; заболеваний и их возбудителей: *ВИЧ, ВПЧ / HPV, СПИД, ХМЛ, IAD, PADAM, SARS*; методов диагностики, лечения, оздоровительных процедур: *КТ / CAT / СТ, МРИ / МРТ / ЯМРТ, МЭГ, ПЦР, ПЭТ, ЭКГ, ЭЭГ; ГБО, ЭКО, DOT /DOTS / ДОТС; SPA / СПА / спа*; диагностических и лечебных препаратов, вакцин: *БЦЖ, МИБГ / MIBG*; единицы измерения, показатели, индексы, условные обозначения: *СОЭ, РОЭ, ИМТ / BMI, СЗФ / SPF, MED, OD / OS* и др.).

Обусловленная процессами глобализации мирового информационного пространства, массовая экспансия иноязычных аббревиатур в современный русский язык приводит к тому, что язык не всегда успевает быстро освоить их, и в русской письменной речи значительное количество аббревиатурных заимствований употребляется ныне в исходной графической форме. При освоении иноязычных аббревиатур используются все известные способы заимствования иноязычных слов и выражений: калькирование, транскрипция, транслитерация и прямое заимствование в исходной графической форме. Так, лексические кальки, будучи инициалами уже переведённых на русский язык и известных в нём многокомпонентных наименований, внешне ничем не напоминают о своём иноязычном

происхождении, теряют видимую связь со своим аббревиатурным оригиналом, сохраняя лишь общность денотата и структурно-семантическое сходство. Они менее всего подвержены семантическим изменениям, сохраняя обычно своё прямое значение наименования определённой реалии. Исходная и калькированная аббревиатуры могут иметь разный порядок букв (и соответствующих им слов в конструкции сокращаемого словосочетания) в силу отсутствия в русском языке грамматических структур, соответствующих оригиналу (сравним, например, *СПИД* – “*синдром приобретённого иммунодефицита*” и *AIDS*– “*AcquiredImmunoDeficiencySyndrome*”, *ВИЧ* – “*вирус иммунодефицита человека*” и *HIV* - “*HumanImmunoDeficiencyVirus*”, *ВПЧ* – “*вирус папилломы человека*” и *HPV* – “*HumanPapillomavirus*”, *СОЭ* – “*скорость оседания эритроцитов*” и *ESR* – “*ErythrocyteSedimentationRate*”, *ВОЗ* - “*Всемирная организация здравоохранения*” и *WHO* - “*WorldHealthOrganisation*”). В структуре приведённых английских наименований определяемому существительному предшествует развёрнутое несогласованное определение, в русском же языке несогласованное определение находится, как правило, в постпозиции к определяемому. Помимо калек используются и иные типы заимствования, причиной чего может быть не только неблагозвучие калькированного образования, но и созвучие его с уже имеющимися в русском языке словами. Так, инициально-звуковое сокращение наименования заболевания *SARS* - “*SevereAcuteRespiratorySyndrome*”, гипотетическая калька которого звучала бы как *ТОРС* – “*тяжёлый острый респираторный синдром*”, употребляется в русском языке в исходной графической форме (вероятно, в силу новизны заимствования) или замещается сочетанием *атипичная пневмония*. Транскрипции и транслитерации, сменившие графический облик, сохраняют сходство звучания с исходной аббревиатурой: инициально-звуковой или инициально-буквенной. Так, инициально-звуковая аббревиатура *ЮНФДАК* соответствует английскому *UNFDAC* –

*“United Nations Found for Drug Abuse Control”*, гипотетическая же аббревиатура, полученная из лексической кальки развёрнутого наименования данного учреждения – *Фонд Организации Объединённых Наций по борьбе со злоупотреблением наркотическими средствами* – была бы чрезвычайно труднопроизносима. Транскрипции и транслитерации, недавно вошедшие в употребление в русской письменной речи, в ряде случаев сохраняют на первом этапе как вариант не только исходный звуковой, но и графический облик. По мере их освоения отмечаются колебания, вариантность в графическом (латиница / кириллица) и в орфографическом (слитное / дефисное) оформлении ряда сокращений, что указывает на степень освоенности их русским языком на данном этапе. Высшим этапом адаптации иноязычной аббревиатуры в русском языке можно считать её лексикализацию, превращение в самостоятельное цельнооформленное слово, формирование семантической структуры, развитие новых значений, образование дериватов. Некоторые из заимствованных инициальных аббревиатур (как в русской, так и в исходной графической форме) функционируют в структуре новой категории слов на периферии синтаксиса и словообразования – особого рода составных слов – **биномов**: *ВИЧ-инфекция, ВИЧ-позитивный, ЛОР-заболевание, ПЦР-диагностика, SPA-процедуры*. Иноязычные аббревиатуры могут образовывать и новые, самостоятельные слова (иногда в нехарактерной для русского языка комбинированной форме), с русскими слово- и формообразующими элементами. В начале 90-х годов акад. В.Г.Костомаров в своей книге “Языковой вкус эпохи” отметил как новое, доселе невиданное явление в русской письменной речи сращение русской аббревиатуры с продуктивными словообразовательными формантами и образование на их основе новых прилагательных и существительных-наименований лиц. Речь при этом шла только о русских аббревиатурах либо в редких случаях о семантических кальках заимствований. И если до 80–90-х годов такие образования допускались лишь в устной разговорной речи, то уже сейчас наблюдения над

языком прессы дают нам примеры широкого употребления слов, образованных по данной модели, основную массу которых составляют производные от заимствованных аббревиатур, включая гибридные – графически разнооформленные. В медицинской терминологии подобных образований не зафиксировано, однако в устной разговорной речи отмечены слова с компонентом, представляющим собой лексикализовавшееся сокращение наименования заболевания: *спидофобия, спидоносец, спидоноситель, спидоносный*.

Процессы освоения системой русского языка заимствованных аббревиатур, формирования на их основе новых лексических единиц представляют собой определённую разновидность языковой гибридизации, актуальной в разных сферах языка. Разные заимствования демонстрируют разные темпы и степень вхождения в язык. Часть их (особенно сходные по формальным показателям с русскими словами), изменив графическую форму, достаточно быстро лексикализируются, формируют более широкую по сравнению с исходной семантическую структуру, семантические связи, реализуют значительный словообразовательный потенциал, образуя многочисленные дериваты. Интенсивность таких процессов в каждом случае обусловлена, в первую очередь, экстралингвистическими факторами: актуальностью обозначаемых явлений в жизни общества и, в силу этого, частотностью употребления сокращений и их дериватов в языке.

В зависимости от способа заимствования и освоения иноязычные терминологические сокращения по-разному воспринимаются и усваиваются иностранными студентами-медиками в процессе изучения русского языка. Так, не вызывают никаких затруднений прямые заимствования в их исходной графической форме, значение и развёрнутый прототип которых, как правило, известны студентам-иностранцам, владеющим английским языком. Незначительные затруднения в «опознавании» оформленного кириллицей аббревиатуры-термина начинаются уже при представлении аббревиатур, заимствованных путём транслитерации и транскрипции (*БЦЖ, МИБГ, ЭКГ*,

*ЮНФДАК* и др.). При этом оригинал конкретной аббревиатуры в его исходной графической форме обычно знаком студенту, поэтому отсылка к подобному оригиналу легко снимает возникающие в таких случаях затруднения. Наиболее же сложной является идентификация студентами калькированных аббревиатур, особенно тех, в которых, в силу структурно-синтаксических различий в русском языке и языке оригинала, калькирование происходит с изменением порядка слов в исходном словосочетании и соответствующих им букв в полученной аббревиатуре (*ВПЧ, ВИЧ, СПИД, СОЭ* и др.). Связь таких аббревиатурных заимствований с оригиналом наименее прозрачна, поэтому представление такого рода аббревиатур в иностранной аудитории должно сопровождаться грамматическим комментарием преподавателя РКИ, непременным условием чего является достаточное знание им иностранного языка, его структурно-грамматических особенностей в сопоставлении с таковыми в русском языке.

Помощь в анализе и толковании аббревиатур иноязычного происхождения может оказать и разработанный нами специализированный «Словарь аббревиатур иноязычного происхождения» [Баранова 2009], включающий, наряду с общеупотребительными, и терминологические сокращения, в том числе, медицинские. В словаре представлены около 1000 аббревиатур иноязычного происхождения, употребляющиеся в русском языке на основе и русской, и латинской графики, указаны их языковые и страноведческие особенности, расшифровка, ударение и произношение, способ заимствования, язык-источник, варианты написания, синонимы, сфера и примеры употребления. Данный словарь представляет собой первую попытку лексикографического описания группы аббревиатур иноязычного происхождения в русском языке, их фиксации и систематизации. Раскрывая структуру и значение заимствованных аббревиатур, словарь поможет правильно употребить их в определённом контексте, что может быть использовано в практике преподавания русского языка как иностранного.

#### **Литература:**



1. Баранова Л.А. Аббревиатуры иноязычного происхождения в современном русском языке: опыт идеографической классификации // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Симферополь, 2011. – Том 24 (63), № 2. Часть 3. – С. 314–318.

2. Баранова Л. А. Словарь аббревиатур иноязычного происхождения. М.: АСТ-ПРЕССКНИГА, 2009. – 320 с.

#### *ПРИЛОЖЕНИЕ:*

- Baranova LiubovAndreyevna;
- ABBREVIATIONS BY FOREIGN ORIGIN IN THE MEDICAL TERMINOLOGICAL SYSTEM: LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS;
- Аннотация: В статье рассматриваются особенности функционирования аббревиатур иноязычного происхождения в русской медицинской терминологии: их идеографическая классификация, способы заимствования и специфика перевода, анализируются возможности их представления в практике преподавания русского языка как иностранного.
- Summary: The features of functioning of the abbreviations by foreign origin in Russian medical terminology (their ideographic classification, the ways of adoption specific character of translation, the analysis of means of presentation them in the practice of teaching Russian as an foreign language) are considered in the article.
- Ключевые слова: аббревиатуры иноязычного происхождения, медицинская терминология.
- Key words: Abbreviations by foreign origin, medical terminology.

**Васецкая Лариса Ивановна, канд. пед. наук, доцент**  
**Запорожский государственный медицинский университет,**  
**Украина**  
*тел. (098) 797-42-28*

## **ОСНОВНЫЕ КОНСТРУКТЫ КОММУНИКАТИВНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

Украинские вузы избрали путь интеграции в единое образовательное европейское пространство, а это обязывает к пересмотру программ по русскому языку как иностранному с целью их усовершенствования. При разработке новых программ возникает достаточно много вопросов, которые вызывают дискуссию среди методистов. Одна из таких центральных проблем – проблема определения коммуникативного содержания обучения профессиональной речи. Сложность заключается в многообразии пониманий данного аспекта методической системы, а также в отсутствии единого подхода к определению основных конструктов коммуникативного содержания обучения профессиональной речи. В качестве конструктов обучения предлагают использовать и речевое действие (А.Р.Арутюнов, Л.Л. Вохмина, М. Н. Вятютнев, Серль Дж.Р. и др.), и функционально-коммуникативные блоки (Л. И. Погорельская, Н. В. Пиротти и др.), и разноуровневые речевые единицы (Л.Б.Трушина, Т. И. Трубникова и др.), и т.д. Хотим отметить, что мы придерживаемся позиции тех ученых, кто основными конструктами обучения выбрал речевое действие, следовательно, и речевую интенцию, как его определяющее и основное звено. Таким образом, на современном этапе *актуализируется* задача конкретизации коммуникативного содержания обучения, описания его в той или иной категориальной системе, в зависимости от выбора конструкта обучения.

Поиску эффективных и рациональных путей решения названных вопросов и посвящена эта статья.

**Цель статьи:** предложить вариант коммуникативного содержания обучения профессиональной речи, основываясь на описании его определяющих конструкторов – речевых интенций.

На наш взгляд, для конкретизации коммуникативного содержания обучения названному аспекту важно проанализировать структурную и содержательную наполняемость его главного конструктора – речевых интенций профессиональной речи (далее: РИ ПР). К сожалению, из-за формата статьи мы можем представить лишь несколько базисных РИ. Поэтому остановимся на таких важных, с нашей точки зрения, для профессионального общения интенциях, как «аргументация» и «вывод», определим способы их реализации.

**Речевая интенция “аргументация”.** РИ “аргументация” выделяется в соответствии с формой мышления теоретического уровня (подтипы рассуждения) и семантизируется данное понятие как действие по значению глагола “аргументировать”, т.е. приводить доводы, основания для доказательства чего-либо [2: 44].

Аргументация является сложной РИ, включающей в себя набор элементарных частных интенций. Эти речевые интенции в свою очередь могут быть как простыми, так и сложными, т.е. интенция “аргументация” составляет как простое, так и сложное речевое действие. Следовательно, аргументация представляет собой иерархическое единство целого ряда различных РИ.

В интеракционной структуре аргументация связана с вопросом как особой формой мысли. Основное назначение вопроса состоит в “стремлении говорящего выяснить нечто, побудить собеседника или себя к сообщению или развитию мысли” [2: 44]. В вопросах, которые требуют в ответе аргументации, выделяют две части: *запрос* и *сообщение*. *Запрос* основывается на знании какой-либо информации. Дальнейшее развитие

информации представляет собой ответ на этот *запрос* – и реализуется в выражении РИ “*аргументация*”.

Аргументацию можно представить тремя типами логико-функциональных схем речевых интенций (далее: ЛФС РИ): тип ЛФС РИ «собственно аргументация», тип ЛФС РИ “доказательство”, тип ЛФС РИ “объяснение”. Эти типы ЛФС определяют специфику аргументации в учебно-профессиональной коммуникации на практических занятиях по специальным дисциплинам, доминируют в иерархической структуре сложного речевого действия “*аргументация*”.

Итак, РИ “*аргументация*” – это сложная интенция, состоящая из доминирующей генеральной РИ и предопределяемых ею элементарных частных интенций. В типах ЛФС ключевыми, определяющими специфику аргументации, являются речевые интенции: “*собственно аргументация*”, “*доказательство*” и “*объяснение*”.

РИ “*собственно аргументация*” связана частным диктальным вопросом (*запрос* неизвестной информации) и реализуется в микротексте, в котором логико-смысловая схема развивается в направлении известное, данное → новое. Модальные вопросы возникают тогда, когда есть сомнение в достоверности (правильности) сообщения или его части. Ответное высказывание подтверждает или опровергает часто в эксплицитной форме это сообщение. Содержание ответа нельзя вывести из данного сообщения: в развитии логико-смысловой схемы микротекста оно представляет новое, а в отражении ситуации – известное, данное.

РИ “*доказательство*” выстроена по *схеме: сведение неочевидного факта или положения к очевидному* (ответ на полный модальный вопрос).

Динамика РИ “*объяснение*” заключена в установлении достоверности той части высказывания, которая заключена в “*реме*” исходного положения, и в раскрытии содержания этой информации (ответ на частный модальный вопрос).

Другой аспектный план характеристики этой РИ – это ее реляционная схема, т.е. система логико-функциональных отношений между простыми интенциями в иерархической структуре “*аргументации*”. Эти отношения могут развиваться в микротексте как эксплицитно, так и имплицитно, а их установление основывается на логических отношениях. Именно логика дает ключ к пониманию сущности смыслового и функционального единства структурности, способов и форм их выражения.

Для структуры сложной речевой интенции, следовательно, и для структуры микротекста, который ее выражает, имеет значение порядок расположения компонентов. Порядок следования компонентов связан с доминирующими или ключевыми в данном типе иерархии РИ. Изменение порядка их следования приводит к изменению самого типа иерархии, то есть типа ЛФС данной РИ.

Возможно два варианта расположения составляющих РИ “*аргументация*”: доминанта (доминирующая, генеральная РИ) ← комментарий (элементарные частные РИ); комментарий → доминанта, т.е. прогрессирующая и регрессирующая направленность динамики ЛФС.

При первом варианте расположения доминанта представлена РИ “*сообщение*”, а комментарий – РИ “*вывод*” (в системе логики - следствие, умозаключение) и проявляется в ЛФС-1 типа РИ “*собственно аргументация*” (в системе логики - рассуждение). При втором варианте расположения акцент перемещается на комментарий, который представлен интенциями “*доказательство*”, “*объяснение*” (в системе логики – “*обоснование*”).

РИ “*доказательство*” различают по форме выражения, которая зависит от того, по каким логическим правилам заключения строятся доводы: по правилам дедукции или индукции. По источникам аргументов различают доказательства путем приведения фактов, примеров, выявления и указания на причины, условия: РИ “*иллюстрация*”, “*перечисление*”, или путем ссылки на авторитеты (источники) - РИ “*опровержение*” / “*утверждение*”. Речевая

интенция-доминанта в этом варианте “сообщение”, “констатация”, “дефиниция”, “утверждение / опровержение”.

Второй вариант расположения актуален и для типа ЛФС РИ “объяснение”. Доминанта в данной ЛФС, что и в ЛФС РИ “доказательство”, а частные интенции обоснования – РИ “пояснение”, “уточнение”, “описание”.

Выделить конечное число моделей выражения РИ “аргументация” чрезвычайно трудно и с методической точки зрения, на наш взгляд, не актуально, поскольку для нас более прагматичным и реальным, т.е. возможным, является определение тенденций функциональной перспективы микротекстов, реализующих заданную РИ.

**Речевая интенция “вывод”.** РИ “вывод” реализуется в профессиональной речи как простая, так и сложная интенция. Данная речевая интенция имеет различные модификации. Потребность сделать вывод может конкретизироваться в контексте или конситуации как необходимость в следующих речевых действиях: *сделать заключение, обобщить, дать резюме, сформулировать собственно вывод*. При интенциональной семантизации данных типов речевого действия мы опираемся на ту трактовку этих понятий, которая дана в академическом словаре русского языка [2: 248]. Исходя из этого, понимаем типы речевой интенции “вывод” как следующие.

1. РИ “*собственно вывод*” – логический итог рассуждения, умозаключение на основании сообщения, описания или аргументации. Речевая интенция “*собственно вывод*” может входить в иерархическую структуру ЛФС РИ “аргументация” в качестве элементарной частной интенции.

2. РИ “*вывод-резюме*” – краткое заключительное изложение сути [3: 701] сказанного, написанного или прочитанного на основании сообщения, описания. Например, иностранный студент-медик третьего курса, готовясь к семинару по физиологии, после сообщения о стресс–лимитирующих

системах составляет *резюме* сообщения: “Таким образом, *НО* может влиять на интенсивность стресс-реакций и ее повреждающих эффектов путем ограничения активности стресс-системы...”.

3. РИ “*вывод-обобщение*” – положение общего характера, сформулированное на основе наблюдений, изучения отдельных частных явлений, фактов и т.д.[3: 550], т.е. установление общего в отдельных явлениях, объектах, их свойствах и отношениях. Обобщение основано на сообщении, описании, аргументации.

4. РИ “*вывод-заключение*” – это вывод конкретного характера [2: 528], вытекающий из конкретного факта, явления, действия, процесса. Например, на уроке биофизики первокурсник, отвечая по теме “Электродвижущая сила источников тока”, имеет следующую интенциональную программу ответа: 1) РИ “*сообщение*”←2) РИ “*пояснение*”→3) РИ “*вывод-заключение*”. Эта программа реализуется в высказывании: “(1) На участке 2-3 разность потенциалов ( $Q1-Q3$ ). (2) Наличие разности потенциалов означает, что в проводнике напряженность электрического поля отлична от нуля. (3) Следовательно, на заряд действует сила со стороны электрического поля”. Заключение чаще всего представляется сообщением о результате или следствии конкретного действия (процесса). В данном случае РИ “*вывод-заключение*” имеет логически закрепленную позицию в структуре интенциональной программы высказывания студента.

Следует сказать, что в интенциональной программе высказывания по специальным темам профильных дисциплин вуза часто наблюдается следование одного типа РИ “*вывод*” за другим. Такая речевая ситуация обусловлена различием пропозиций типов этой интенции. Так, например, тип РИ “*вывод-заключение*” имеет в большинстве своем пропозицию “конкретный, частный вывод”, а РИ “*вывод-обобщение*”, “*собственно вывод*” – “общий вывод”. Общий вывод формируется на основе частного и включает его в себя в предметно-тематическом плане.

Однако функционально-смысловая роль *вывода* не определяет степень информационной важности сказанного (написанного). Как мы уже говорили, вывод может быть сформулирован по отдельному факту, явлению, процессу, действию – РИ “*вывод-заключение*”. А может обобщать, сообщать суть чего-либо – РИ “*резюме-сообщение*”, описывать сущность нескольких фактов, явлений, процессов и т.д. – РИ “*резюме-описание*”. Если же вывод объединяет информацию о явлениях, объектах, процессах на основании логико-мыслительных операций в единую общую информацию – РИ “*собственно вывод*”.

С практической точки зрения важно разграничивать модификации РИ “*вывод*”. Формальной стороной при характеристике РИ “*вывод*” является ее языковое выражение, которое осуществляется набором разных речевых уровней и разной языковой природы. С одной стороны, способы выражения этой интенции в силу типизированного частотного применения в ситуациях профессионального общения становятся стереотипными. Они поддаются исчислению и системному описанию, являясь при этом эксплицитной формой выражения данной интенции. К способам выражения речевой интенции “*вывод*” относим речевые единицы, которыми располагают названные выше типы РИ “*вывод*” – *лексемы-маркеры; грамматические конструкции*, в которых используется глагол (глагольная форма) с явной интенциональной семантикой; *речевые блоки*, которые своим структурно-семантическим типом указывают на цель речевого действия.

С другой стороны, рассматриваемая речевая интенция не всегда выражается эксплицитно. В последнем случае она “тяготеет” к реализации через определенный структурно-семантический тип предложения, лежащий в основе высказывания. Так, например, РИ “*вывод-заключение*” может быть реализована главной частью сложноподчиненного предложения с причинно-следственными отношениями (1), а может – простым предложением, несущим на себе функционально-смысловую нагрузку: *утверждение чего-либо* (2). В первом варианте – РИ “*вывод-заключение*” (1) является



элементарной частной интенцией в составе сложной РИ “сообщение” или “описание”, во втором – простой или сложной РИ “вывод-заключение” (2).

Отдельного рассмотрения требует выражение интенции “собственно вывод”, поскольку РИ “собственно вывод” имеет по сравнению с другими типами интенции “вывод” большее число модификаций в языковом выражении. Интенция “собственно вывод” может быть выражена, как и другие интенции, эксплицитно и имплицитно. В первом варианте это простая или сложная РИ, которая находит свое выражение в утвердительной модальности в двух типах модификаций. Для этих типов характерна одинаковая интенциональная семантика, но разная форма речевого выражения: высказывание равное предложению для простой РИ “собственно вывод”(1) и высказывание равное микротексту для сложной РИ “собственно вывод” (2). Этот микротекст выступает в качестве функционально нечленимой единицы.

Анализируя РИ “собственно вывод” в качестве элементарной частной интенции, необходимо сказать о ее логико-структурной позиции в составе сложной РИ “аргументация” или “описание”. Логико-структурная позиция названной частной РИ жестко закреплена за последней, в редких случаях за предпоследней, ступенькой в иерархической структуре ЛФС той или иной сложной интенции. Логико-смысловая функция предложения, лежащего в основе высказывания, реализующего данную РИ, - это утверждение бытия данного явления, процесса, действия и т.д. в его определенной заданности.

Однако РИ “вывод” может выражаться и *имплицитно*. Это значит, что интенция “вывод” выражается только структурно-семантическим типом предложения, которое лежит в основе высказывания. При таком варианте реализации названной РИ необходимо четкое различие и понимание интенциональной программы высказывания, поскольку при изменении речевой ситуации, контекста данное речевое намерение становится неразличимо. Например, имплицитное выражение частной РИ “вывод” в составе сложной интенции “аргументация” основано на заданности ЛФС РИ,

обусловливается коммуникативной целью – представить логический итог рассуждения - и реализуется в определенном структурно-семантическом типе предложения.

Итак, простая РИ “*вывод*” в качестве элементарной частной интенции входит в структуру ЛФС сложных РИ, а также может представлять самостоятельную РИ в простом речевом действии *формулирование вывода*. Частная РИ “*вывод*” в зависимости от логико-смысловой функции носит характер либо *заклучения* (например, частная интенция в ЛФС РИ *сообщение* о результате, функции, значении, роли, в ЛФС РИ “*описание*”, РИ “*доказательство*”), либо *собственно вывода* (например, частная интенция в ЛФС РИ “*объяснение*”, “*собственно аргументация*”, “*описание*”). Простая РИ “*вывод*” занимает в интенциональных программах высказываний строго заданную структурную позицию: следует после РИ “*описание*”, “*сообщение*”, что дает возможность говорить о позиционной стереотипности данной интенции и облегчает ее определение при коммуникации.

Сложная РИ “*вывод*” находит свое выражение благодаря реализации не одной, а нескольких ЛФС и их модификаций. Данные ЛФС представляют следующие типы РИ “*вывод*”, дифференцированные соответственно типами речевых действий: *вывод-обобщение*, *вывод-заклучение*, *вывод-резюме*, *собственно вывод*. Классификация названных типов сложной РИ “*вывод*” осуществляется нами с тех же позиций, что и различие предыдущей анализируемой сложной РИ “*аргументация*” [1: 277-278]. Типы ЛФС РИ “*вывод*” имеют различные модификации. Эти модификации отличаются в основном от представленных типов ЛФС своим количественным составом, сохраняя при этом структурную заданность схем.

В заключение необходимо сказать, что предоставленный анализ базисных речевых интенций, которые должны быть, на наш взгляд, основными конструктами коммуникативного содержания основного этапа обучения, дает возможность разработать новые методики обучения названному аспекту языка, создать систему упражнений для формирования

коммуникативной компетенции студентов-иностранцев в сфере учебно-профессионального общения. Безусловно, конструкты коммуникативного содержания обучения не ограничиваются представленными речевыми интенциями. Они являются лишь частью списка наиболее частотных и значимых интенций, составляющих коммуникативный минимум, релевантный потребностям студентов-нефилологов I-III курсов. Представление и описание структур комплексных базисных речевых интенций и способов их реализации, несомненно, - перспективное направление исследования. Это необходимый и важный этап в процессе создания учебных материалов по обучению профессиональной речи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Васецкая Л.И. Методика обучения профессиональной русской речи студентов-иностранцев высшего медицинского заведения: дис... канд.пед.наук: 13.00.0 / Лариса Ивановна Васецкая.- Херсон,2005. - 303 с.

2. Словарь русского языка / [Гл.ред. А.П.Евгеньева] : в 4 т. -3-е изд., стереотип. - М.: Рус. яз., 1986. – Т. 1. – 702 с.

3. Словарь русского языка / [Гл. ред. А.П.Евгеньева] : в 4 т. - 3-е изд., стереотип. - М.: Рус. яз.,1986. – Т. 2. – 736 с.

В статье поднимается проблема конкретизации коммуникативного содержания обучения профессиональной речи иностранных студентов-нефилологов. Доказывается, что определяющими конструктами коммуникативного содержания являются базисные речевые интенции, среди которых центральные – интенция “аргументация” и интенция “вывод”. Обосновывается необходимость описания базисных речевых интенций для решения вопроса создания учебных материалов для обучения профессиональному общению.

**Ключевые слова:** конструкты коммуникативного содержания, профессиональная речь, интенции “аргументация” и “вывод”.

**VASETSKAYA L. I.**

**COMMUNICATIVE CONTENT CONSTRUCTS OF THE  
EDUCATION PROFESSIONAL SPEECH FOREIGN NON-  
PHILOLOGICAL STUDENTS / ZAPOROSHYE STATE MEDICAL  
UNIVERSITY, UKRAINE**

The problem of concretization communicative content of education to the professional speech of foreign non-philological student rises in the article. It is proven that defining constructs of the communicative content is the list of basic speech intension and the central intension is the intension of "argumentation" and "conclusion". Need of the description basic speech intension is motivated for decision on a matter of the creation scholastic material for learning to professional communication.

**Key words:** communicative content, constructs, professional speech, intension "argumentation" and "conclusion".

**УДК 811.161.1**

**Захарьян Н.А.**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ  
КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В СПЕЦИАЛЬНОСТЬ: ФИЛОЛОГИЯ» НА  
ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

На сегодняшний день структура коммуникативной компетенции получает самое разнообразное наполнение. Несмотря на значительный исследовательский опыт, методисты по-разному определяют сущность данного понятия. Нам близка точка зрения А.А. Соломоновой, считающей, что коммуникативная компетенция является определённым образом организованной системой, состоящей из нескольких компонентов. А.А. Соломонова выделяет лингвистическую, литературоведческую, речевую, лингвострановедческую и методическую компетенции. Именно

таким набором компетенций, по мысли исследователя, должен обладать филолог-иностранец[4, С.46].

Чтобы иностранные студенты смогли успешно адаптироваться к обучению на I курсе филологического факультета, необходимо помочь им овладеть определённым уровнем коммуникативной компетенции.

В ИвГУ, на ПО ФПИС проводится курс «Введение в специальность: филология». Данный курс предназначен для студентов-иностранцев ПО гуманитарного профиля, владеющих лексико-грамматическим материалом в объёме базового уровня общего владения РКИ. Курс включает в себя наиболее важные теоретические сведения по лингвистике и литературоведению.

Применение компетентного подхода в организации работы по данному курсу представляется наиболее эффективным.

Нами было издано методическое пособие «Введение в специальность: филология» в двух частях. 1 часть знакомит учащихся с основными аспектами изучения языка и разделами науки о языке, с теоретическими понятиями лингвистики, с основами анализа лингвистического материала. 2 часть знакомит с разделами литературоведения, с базисной терминологией литературоведения и основами анализа литературных произведений разного рода и жанра.

В данном пособии представлены следующие темы по языкознанию (2 из которых общие, для всего курса):

- 1 Филология как наука.
2. Филология как будущая специальность.
3. Языкознание как наука.
4. Фонетика как раздел языкознания.
5. Изменение звуков в потоке речи.
6. Лексикология как раздел языкознания.
7. Лексическое значение слова.
8. Состав, происхождение и употребление лексики.

9. Лингвистические словари.
10. Грамматика как раздел языкознания.
11. Части речи.
12. Словосочетание и предложение.

И следующие темы по литературоведению:

1. Литературоведение как наука.
2. Литература как искусство слова.
3. Содержание литературного произведения.
4. Сюжет и композиция литературного произведения.
5. Изобразительно-выразительные средства языка.
6. Основы стиховедения.
7. Литературные роды и жанры.
8. Литературные направления.

Темы методических пособий делятся на 6 разделов:

1. Термины.
2. Тезисы лекционного материала.
3. План лекции.
4. Вопросы и задания.
5. Тестовые вопросы по теме.
6. Дополнительные аутентичные литературоведческие тексты.

Пособие отвечает требованиям компетентностного подхода.

Для успешного освоения курса студентам необходимо овладеть всем набором компетенций (лингвистическая, литературоведческая, речевая, лингвострановедческая и методическая компетенции). Таким образом, студенты приобретут определенные знания и умения.

Лингвистическая компетенция тесно связана с литературоведческой. Это предметная компетенция филолога. Формируется данная компетенция отработкой терминологии, работой с текстами, раскрывающими основные теоретические вопросы лингвистики, работой с лексико-грамматическим комментарием к каждой теме методического пособия (приложение 2).

Речевую компетенцию помогают сформировать задания, направленные на обучение монологической речи, обучение пересказу прочитанного или прослушанного учебного текста, обучение письменной передаче основного содержания текста.

Литературоведческую компетенцию формируем, используя учебный текст (тезисы лекционного материала по литературоведению), отрабатывая основную литературоведческую терминологию, предлагая задания на применение изученных теоретических положений при анализе конкретного литературного произведения.

Методическую компетенцию помогают сформировать задания, обучающие решать те или иные методические задачи.

Лингвострановедческая компетенция формируется непосредственно в процессе работы с художественным произведением. Комментарии преподавателя, видеоматериалы помогают обеспечить правильность восприятия художественного произведения.

Таким образом, в результате освоения дисциплины формируется коммуникативная компетенция.

Организация учебного процесса на основе комплекса компетенций способствует повышению уровня профессиональной подготовки.

#### Литература

1. Введение в специальность. Филология (Введение в литературоведение): методические указания для студентов подготовительного отделения. / сост. Н.А. Захарьян, Т.В. Короткова. – Иваново: ИвГУ, 2010. – 66 с.

2. Введение в специальность. Филология (Введение в языкознание): методические указания для студентов подготовительного отделения. / сост. Н.А. Захарьян, Т.В. Короткова. – Иваново: ИвГУ, 2010. – 76 с.

3. Соломонова А.А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2010.

4. Соломонова А.А. «Компетенция» в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: сопоставление понятий // Русский язык за рубежом. – 2010. – №4. – С. 44–48.

**Zakharyan Natalya Alekseevna**

**FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF THE COURSE «INTRODUCTION TO SPECIALITY: PHILOLOGY» AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов на этапе довузовской подготовки. Коммуникативная компетенция рассматривается как набор определённых компетенций. Отмечается необходимость применения компетентного подхода на подготовительном отделении для успешной адаптации студентов-иностранцев к обучению на филологическом факультете.

**Ключевые слова:** литературоведческая компетенция, лингвистическая компетенция, речевая компетенция, лингвострановедческая компетенция, методическая компетенция, коммуникативная компетенция.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of forming communicative competence of foreign students-philologists at the stage of pre-university training. Communicative competence is defined as a set of specific competencies. For successful adaptation of foreign students to study at the philological faculty requires the use of the competence approach.



**Keywords:** competence in literary studies, linguistic competence, speech competence, linguistic-cultural competence, competence in teaching methods, communicative competence.

**Кравцова Юлия Георгиевна, ст. преподаватель**

Воронежский государственный университет,

Институт международного образования,

кафедра естественно-научных дисциплин

Россия, г. Воронеж, 394068, ул. Хользунова, 40а, тел.: +7 (473) 266-35-

68

### **Разработка заданий для вступительного контроля знаний в области химии у иностранных студентов предвузовского этапа обучения**

Все иностранные студенты, которые обучаются на предвузовском этапе в ИМО ВГУ по естественно-научному и медико-биологическому направлениям, обязаны пройти вступительные испытания по профильным дисциплинам. В качестве таких испытаний выбраны тестирования.

Цели вступительного тестирования по химии:

- получить представления о начальном минимальном уровне образованности учащихся;
- дифференцировать учащихся по уровню их знаний на основании результатов тестирования (оценивания по пятибалльной шкале);
- установить, насколько минимальный уровень образованности учащихся соответствует общепринятым требованиям к химическим знаниям в вузах РФ.

Согласно современным представлениям о целях и задачах обучения какой-либо дисциплине, важно сформировать у студента не только определённый набор умений и навыков в узкой предметной области, но и создать условия для формирования общепредметных умений и навыков,

позволяющих заниматься различными видами учебной деятельности [2, 4]. Важным элементом учебного процесса является контроль знаний и умений студентов. Поскольку на современном этапе в вузах РФ имеется тенденция к усилению практической направленности обучения [5], то широкое распространение получила тестовая форма контроля знаний.

При отборе материала для тестовых заданий мы руководствовались следующими критериями:

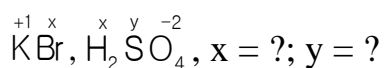
– критерием фундаментальности (выделение совокупности основных, фундаментальных химических понятий, знание которых должен продемонстрировать студент);

– критерием перспективности (согласованность содержания задания с учебной программой на предвузовском этапе и программой вступительных испытаний при поступлении в вуз);

– критерием преемственности (связь между знаниями, полученными иностранными студентами на родине, и содержанием среднего и высшего российского образования);

– критерием минимальной достаточности (использование по возможности минимального количества слов в условиях заданий, что снижает вероятность искажения информации при переводе; при этом в максимальной степени применяется язык химических формул и символов, схематическая формулировка условий).

Например, одно из заданий теста имеет следующую запись:



Для ответов на вопросы, поставленные в задании, не требуется владеть русским языком. Студент должен иметь базовые, универсальные понятия о степенях окисления, правилах их определения и обозначения в химических формулах.

Основой при составлении новых вступительных тестов по химии являлись:

«Программа вступительных испытаний по химии для иностранных

граждан», предназначенная для иностранных граждан, поступающих на химический и фармацевтический факультеты ВГУ [1], и типовые варианты заданий ЕГЭ по химии [3].

Некоторые пункты данной программы представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Программа вступительных испытаний по химии для иностранных граждан

Поступающий должен:	
<i>знать:</i>	<i>уметь:</i>
<p>Основные химические законы и теории (периодический закон, атомно-молекулярное учение, теорию химического строения, строение атома, химическую связь т.д.);</p> <p>Классы неорганических и органических веществ, их состав, способы получения и химические свойства.</p>	<p>Применять знания на практике, то есть:</p> <p>определять молекулярную массу веществ, молекулярные формулы, концентрацию растворов;</p> <p>записывать уравнения химических реакций,</p> <p>проводить расчеты по уравнениям химических реакций.</p>
Содержание программы. Общая химия	
<p>1. Атомно-молекулярное учение. Атомы. Молекулы. Химический элемент.</p> <p>2. Простое и сложное вещество. Химические формулы и уравнения реакции.</p> <p>3. Относительная шкала атомных и молекулярных масс. Количество вещества – моль. Постоянная Авогадро. Молярная масса. Закон Авогадро. Молярный объем газа.</p> <p>4. Периодический закон и периодическая система элементов. Современная формулировка и физический смысл Периодического</p>	

закона. Строение периодической системы в связи с электронным строением атомов (на примере первых четырех периодов). Электронные формулы и квантовые ячейки. Малые и большие периоды. Характеристика химических свойств элементов на основании их положения в периодической системе и строение атома. Периодичность свойств элементов и их соединений. Атомные радиусы.

5. Электроотрицательность элементов. Ковалентная химическая связь. Механизмы образования ковалентной связи. Свойства ковалентной связи. Полярная и неполярная связь. Представление о гибридизации атомных орбиталей:  $sp$ ,  $sp^2$ ,  $sp^3$  гибридизация. Форма электронных облаков, валентные углы и строение молекул. Ионная связь и ее свойства. Степени окисления элементов. Ионные кристаллические решетки. Металлическая связь и ее свойства. Металлические кристаллические решетки. Физические и химические свойства металлов на основе электронного строения атома и природы металлической связи. Водородная связь, ее природа и влияние на свойства веществ.

6. Классификация химических реакций. Реакции соединения, разложения, замещения и обмена. Окислительно-восстановительные реакции. Восстановители и окислители. Составление уравнений окислительно-восстановительных реакций. Метод электронного баланса.

7. Стандартные электродные потенциалы (электрохимический ряд напряжений).

8. Тепловые эффекты химических реакций. Термохимические уравнения.

9. Скорость химических реакций. Зависимость скорости реакции от природы веществ, их концентрации. Закон действующих масс. Влияние температуры на скорость реакции. Правило Вант-Гоффа. Понятие об энергии активации процесса. Катализ и катализаторы.

10. Обратимые и необратимые реакции. Химическое равновесие. Смещение равновесия. Принцип Ле-Шателье.

11. Растворы (жидкие, твердые, газообразные). Растворимость веществ. Зависимость растворимости от природы веществ, температуры и давления. Тепловые эффекты растворения.

12. Способы выражения концентрации растворов (массовая доля, молярная концентрация).

13. Электролитическая диссоциация. Степень диссоциации и факторы, влияющие на нее. Сильные и слабые электролиты. Водородный показатель. Ионные реакции в растворах. Гидролиз солей.

14. Основные классы неорганических веществ и связь между ними.

15. Оксиды, их состав и свойства в зависимости от природы элемента. Амфотерность оксидов. Способы получения оксидов. Основания, свойства оснований, способы их получения. Кислоты, свойства кислот, способы получения. Соли, номенклатура, свойства, способы получения.

16. Понятие о комплексных соединениях.

Наиболее эффективной и перспективной формой тестирования является так называемое «on-line» тестирование с применением электронных образовательных технологий в системе Moodle [6]. Данные тесты могут не только входить в состав электронных УМК, но и служить формой вступительного или итогового контроля.

The screenshot shows a Moodle quiz review interface. At the top, there is a navigation breadcrumb: "Моя домашняя страница → Мои курсы → ФПК → ИМО → Кравцова → Тема 2 → Химические свойства классов неорганических соединений → Просмотр".

On the left, there are navigation panels: "Навигация по тесту" with buttons for "Отображать все вопросы на одной странице", "Закончить обзор", and "Начать новый просмотр"; and "Навигация" with a tree view showing the current course "Кравцова" and its sections "Участники" and "Отчеты".

The main content area contains a table with quiz statistics:

Тест начал	Среда, 3 Июль 2013, 16:19
Состояние	Завершено
Завершен	Понедельник, 19 Май 2014, 17:01
Прошло времени	320 дн.
Баллов	3,00/4,00
Оценка	7,50 из максимума 10,00 (75%)

Below the table, the question "Вопрос 1" is displayed: "Назовите кислотный остаток кислоты HCl". The user has selected "a. Cl<sup>-</sup>", which is marked as correct. Other options are "b. Cl<sup>0</sup>", "c. Cl", "d. Cl<sup>+</sup>", and "e. H<sup>+</sup>". The correct answer is confirmed as "Cl<sup>-</sup>".

Рис. 1. Элемент вступительного теста, составленного в системе Moodle.

Таким образом, мы полагаем, что изменения, внесённые в задания вступительных тестов, дают более достоверную информацию о минимальном уровне образованности иностранных студентов в области химии и в сочетании с внедрением новых образовательных технологий повысят уровень освоения иностранными студентами профессиональной образовательной программы по химии на русском языке.

## Литература

1. Программа вступительных испытаний по химии для иностранных граждан»

<http://www.abitur.vsu.ru/sites/default/files/programms/2013/iie/chem.pdf> (дата обращения: 12.03.2015).

2. Родионова И. П. Учебное пособие «Методические указания к изучению естественнонаучных дисциплин» (элементы структуры и роль в обучении иностранных студентов естественным дисциплинам на этапе довузовской подготовки) / И. П. Родионова // Поиск. Опыт. Мастерство : Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2010. – С. 130 – 135.

3. ЕГЭ-2014 : Химия : самое полное издание типовых вариантов заданий / авт.-сост. А. А. Каверина, Д. Ю. Добротин, М. Г. Снастина. – М. : Астрель, 2014. – 186 с.

4. Кравцова Ю. Г. Современные представления об уровне образованности иностранных студентов предвузовского этапа обучения в области химии / Ю. Г. Кравцова // Поиск. Опыт. Мастерство : Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2013. – С. 124 – 129.

5. Соколова Т. В., Перфилова И. Л., Юмашева Л. В. Усиление практической направленности в курсах естественнонаучных дисциплин для иностранных студентов (на примере Химии) / Т. В. Соколова, И. Л. Перфилова, Л. В. Юмашева // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития : материалы международной науч. – практич. конф. – Волгоград : ИУНЛ ВолгГТУ, 2012. – С. 342 – 347.

6. Центр электронных образовательных технологий :[сайт]. – URL: <http://www.moodle.vsu.ru/> (дата обращения: 12.03.2015).

**Kravtsova Yulia Georgievna.**

**The elaborating of entrance tests in chemistry for the foreign students of pre-university stage.**

**Аннотация.** Согласно современным представлениям о целях и задачах обучения какой-либо дисциплине, важно сформировать у студента не только определённый набор умений и навыков в узкой предметной области, но и создать условия для формирования умений и навыков, позволяющих заниматься различными видами учебной деятельности. Важным элементом учебного процесса является контроль знаний и умений студентов. Поскольку на современном этапе в вузах РФ имеется тенденция к усилению практической направленности обучения, то широкое распространение получила тестовая форма контроля знаний. В связи с этим все иностранные студенты, обучающиеся на предвузовском этапе в ИМО ВГУ по естественно-

научному и медико-биологическому направлениям, обязаны пройти вступительные испытания по профильным дисциплинам.

**Abstract.** According to the contemporary ideas about aims and goals of teaching to any discipline, it is very important to form the skills and knowledge not only in the narrow subject region, but to create the conditions for skills and knowledge formation, that allows to deal with different educative activities. The main feature of the education process is the control of students skills and knowledge. Because of the contemporary tend to the practice strengthening in the universities of Russian Federation, the test form of knowledge control is very popular. So, all of the foreign students, studying the natural science and medico-biological disciplines on the pre-university stage in ИЕ VSU, have to pass the entrance tests in profile subjects.

**Ключевые слова:** химия, вступительное тестирование, иностранные студенты, умения, знания.

**Key words:** chemistry, entrance test, foreign students, skills, knowledge.

**Мукбиль М. Х., Тутаева Р. У.**

### **Роль русского языка в жизни иностранных студентов**

Русский язык является государственным языком Российской Федерации, средством межнационального общения, приобщения к духовным богатствам русской культуры и литературы. Русский язык – важнейшее средство познания других наук, средство развития мышления и воспитания учащихся.

Язык — важнейшее средство человеческого общения, с помощью языка люди выражают свои мысли и передают информацию другим. А текст представляет собой самую сложную структуру языка. Во-первых, в тексте проявляются почти все закономерности языка; во-вторых, в тексте отражаются мышление и сознание человека; в-третьих, текст является своеобразным носителем мыслей автора, его личного духовного мира, что



является особенно важным для художественного текста. Восприятие текста является ключом и предпосылкой к успешному изучению материала предмета.

В соответствии с современными тенденциями в образовании перед преподавателями русского языка и преподавателями общественных дисциплин стоит цель — ориентировать учащихся на самостоятельную работу, формируя стойкие позитивные мотивы учения, основным из которых является познавательный интерес, отражающий познавательные потребности личности. Познавательный интерес является важным фактором совершенствования обучения, делая процесс познания увлекательным, лично значимым и способствуя продуктивному изучению языка. Хотя познавательный интерес в определенной степени зависит от личностных черт того или иного студента, однако прежде всего он зависит от заданных преподавателем условий учебной деятельности и ее организации. Можно сказать, что он представляет собой конкретную форму специального дидактического воздействия на обучающегося. Это положение в свое время было обосновано психологом Л. С. Выготским, который подчеркивал, что правильно организованное обучение не только развивает и укрепляет знания, но доставляет радость и удовлетворение от успешного результата. Неуверенность и неудовлетворенность, умственные усилия, не приносящие радости познания, неизбежно ведут к разрушению и угасанию интереса и тем самым снижают результаты обучения. И, наоборот, уверенность в успехе при изучении языка способствует развитию интереса и, соответственно, достижению положительных результатов в учебной деятельности.

При обучении русскому языку как иностранному познавательный интерес как мотив учебной деятельности студента, связанный с его специальностью, обладает наибольшей побудительной силой. Но поскольку интерес в целом складывается из ряда составляющих, среди которых помимо профессионального фактора, немалую роль играет интерес к культурным ценностям страны изучаемого языка, то развитие у учащихся этого вида

интереса стоит в ряду важных задач обучения. Большую роль в возникновении, формировании и развитии познавательного интереса призвана сыграть культурологическая информация, заключенная в предлагаемых для чтения текстах. Ее организация, весь арсенал методических приемов и методов ее предъявления в совокупности должны пробудить, поддержать и развить этот интерес в ходе учебной деятельности.

Успешное развитие познавательного интереса предусматривает обильное чтение, которое осуществляется на материале системы текстов в рамках единого тематического цикла. Именно это обеспечивает необходимую повторяемость языкового материала, снимает трудности понимания читаемого и предоставляет широкие возможности для развития догадки, поставляя новые дозы информации, посильные для восприятия. При этом содержание текстов, не искажая сути читаемого, должно быть направлено на воспитание позитивного отношения к культуре, реалиям и традициям страны изучаемого языка. Все в целом поддерживает развитие интереса к предмету чтения, активизирует деятельность учащихся и ведет к достижению поставленных учебных целей. Успешное формирование познавательного интереса должно опираться на включение в современные учебники и учебные пособия по РКИ наиболее значимых для современного студенчества сюжетов, фактов, явлений современности, что является залогом развития познавательной компетенции учащихся.

В современных российских социальных условиях студенты-иностранцы обнаруживают зачастую слабую способность адаптироваться к условиям обучения в вузах России. Интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к чуждой им действительности высшей школы незнакомой страны. А. И. Сурыгин характеризует адаптационные процессы как «острые» и «сложные» [10, с.30]. Более того, автор отмечает, что обучение иностранных студентов должно учитывать «формирование системы целей в области

адаптации и разработку инструментов диагностики уровня адаптированности иностранных студентов» [10,с.34].

И.В. Ширяева определяет адаптацию иностранных студентов как «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы» [11,с.9]. Трудности адаптации иностранных студентов отличны по содержанию от трудностей российских студентов (преодоление дидактического барьера), зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу. Референтными показателями адаптированности сегодня являются отсутствие или низкий уровень тревожности и высокий уровень самооценки, положительные эмоции в отношениях с окружающими, удовлетворительное самочувствие и ощущение душевного комфорта. Причины, определяющие уровень адаптации иностранных студентов, условно можно разделить на объективные, они обусловлены учебной деятельностью и условиями жизни в отрыве от семьи и родины (новые формы обучения и контроля занятий, новый коллектив, новая обстановка и т.п.); объективно-субъективные (слабые навыки самостоятельной работы и самоконтроля и т.д.); и субъективные (нежелание учиться, застенчивость и т.п.) [2].

Прибывший в Россию студент, как правило, обнаруживает малую личностную активность. Она сопровождается слабо выраженной личностной самореализацией, отсутствием способности адекватно оценивать вид избранной деятельности, возникновением коммуникативных проблем, неадекватностью оценки чужого для них менталитета. Иностранные студенты, приезжающие в Россию, конечно, имеют теоретические сведения, касающиеся общественно-политической ситуации в России, бытовых условий, особенностей структуры высшего образования. Однако, приехав в Россию, студент-иностранец обнаруживает, что соединить теорию с практикой, возникающей перед ним в России трудно. В состоянии

адаптивного кризиса лишь отдельные студенты самостоятельно могут найти выход из сложной социально-психологической ситуации. Иностранному студенту необходимо привыкнуть к новым климатическим и бытовым условиям, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных групп и потоков и т.д. Основной проблемой успешного вхождения иностранных студентов в учебный процесс является противоречие между уровнем готовности (коммуникативной компетенции) иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиям высшей школы.

Практика показывает, что подавляющее большинство иностранных студентов приехавшие в Россию (85%) не знали русского языка, 15% знали всего лишь несколько фраз или отдельные слова. После года обучения в стенах вуза картина языковой компетентности кардинально меняется примерно, 60% иностранных студентов в повседневной жизни могут свободно общаться на русском языке, хотя большинство испытывают значительные языковые трудности в учебе. Взаимоотношения с преподавателями более половины опрошенных студентов характеризуют как положительные (хотя некоторые студенты отмечают, что отдельные преподаватели разделяют русских и иностранных студентов, и в силу недостаточного знания английского языка избегают общения). У 70% иностранных студентов складываются дружеские отношения с российскими студентами, и лишь 15% испытывают некоторую напряженность в отношениях. Основные пожелания иностранных студентов в адрес руководства университета сводятся к созданию нормальных условий для учебы в рамках общежития, увеличению количества часов изучения русского языка и наличию в библиотеке учебников на иностранных языках. Таким образом, учитывая позитивный психологический климат, складывающийся в процессе обучения иностранных студентов, можно уверенно говорить об успешной адаптации большинства иностранных студентов.

Однако исследования последних лет показывают, что специфика данного вида социальной адаптации личности заключается в его многоаспектности: это адаптация и к условиям жизни в другой стране, и к ее традициям и нормам общественного поведения, и к новому социальному окружению. Основными направлениями адаптации иностранных учащихся к социальной среде принимающего общества являются социокультурная, социокоммуникативная и социобытовая составляющие данного процесса, поскольку в своей совокупности они охватывают главные аспекты жизни и социальной деятельности адаптантов [8].

Уровень развития общества в XXI веке предъявляет высокие требования к профессиональной компетенции специалистов – выпускников высших учебных заведений Российской Федерации. Иностранные студенты, обучающиеся в вузах Российской Федерации, получают высшее образование на неродном языке в условиях неродной социокультурной среды. Успешность решения иностранными студентами академических задач в значительной степени определяется их уровнем владения русским языком как в социокультурной, так и в учебно – профессиональной сферах общения.

И, наконец, самые большие трудности, которые отмечает большинство иностранных студентов, связаны с усвоением технических дисциплин. В качестве причин подобных трудностей студенты называют плохое знание русского языка, неудовлетворительную подготовку в средней школе, а также быстрый темп речи преподавателей на лекциях и практических занятиях. Наблюдения за численностью иностранных студентов, проводившиеся в течение нескольких лет, показывают, что потери в результате отчислений по причине неуспеваемости неизбежны и примерно постоянны (10–12 %). При этом процент потерь среди прочих студентов составляет около 20 %. На наш взгляд, это объясняется более высоким уровнем мотивации на обучение, ответственностью перед родственниками и знакомыми, наконец, большим вниманием со стороны администрации университета. Помимо традиционной опеки со стороны деканатов, иностранные студенты находятся под более

пристальным надзором кураторов групп и сотрудников международного отдела.

Социобывтовая составляющая является еще одним важнейшим элементом процесса социальной адаптации иностранных учащихся. Социобывтовая адаптация иностранных учащихся – это процесс модификации с целью приспособления к условиям принимающей стороны тех стереотипов их сознания и поведения, которые связаны, с одной стороны, с питанием, одеждой, проживанием и поддержанием здоровья, а с другой стороны, с отдыхом и развлечениями [8]. Начинается она с физиологической составляющей, то есть с приспособления и привыкания к новым климатическим условиям. Иностранные учащиеся, прибывающие на обучение в основном из стран с более теплым и мягким климатом, с трудом адаптируются к зиме и холодам, хотя и здесь есть исключения.

По причине углубляющейся интеграции научного знания особое значение приобретает принцип профессиональной направленности обучения, который становится приоритетными, т.к. иностранные граждане приезжают для обучения в высшие учебные заведения России с целью овладения профессиональными знаниями для получения специальности.

Во II семестре значительное внимание уделяется языку специальности. Считаем целесообразным увеличить временной фактор изучения научного стиля речи на довузовском этапе, т.к. в настоящее время в группах гуманитарного и экономического профиля у студентов – иностранцев возникают трудности в овладении научной лексикой по предметам "обществознание", "история" и "социальная экономическая география".

В последние годы, на наш взгляд, была несколько утеряна связь между преподавателями русского языка и преподавателями специальных дисциплин. В предыдущие годы в ИМОП существовала преемственность в обучении русскому языку на подготовительных и основных кафедрах, координировалась работа в процессе преподавания специальных дисциплин между "русистами" и "предметниками", проводились методические

семинары для преподавателей по преемственности и координации этой деятельности.

Успех обучения для иностранного студента может стать более эффективным и качественным, если преподаватель развивает у них мотивы побуждающие к изучению профессионально ориентированной лексики, к поиску и познанию того нового, что необходимо иностранному студенту для овладения профессией, которую они выбрали.

Следует отметить, что обучение иностранных учащихся на первом курсе вуза проходит еще сложнее, чем на довузовском этапе. Переходный период у многих иностранных студентов проходит довольно сложно, т.к. в первые месяцы учебы иностранному студенту довольно сложно, воспринимать большой объем информации со слуха на русском языке, конспектировать лекции, выступать на семинарах, писать рефераты и т.д. Насколько успешно будет проходить процесс обучения на основном факультете зависит не только от преподавателей русского языка. Но и от работы преподавателей специальных дисциплин. На основных факультетах студенты – иностранцы и российские студенты обучаются вместе, что создает определенные трудности для работы преподавателя – предметника, т.к. он должен читать лекции, в "смешанной" аудитории, в которой присутствуют российские и иностранные студенты. Как показывает практика кафедры "международные отношения" большинство иностранных студентов в "смешанных" группах не понимают научную терминологию или же пропускают лекции, на семинарских занятиях не отвечают.

Следует отметить тот факт, что преподаватели специальных дисциплин как на предвузе, так и на основных факультетах стараются помочь иностранным студентам в овладении их будущей специальностью. С этой целью создаются пособия, помогающие иностранному студенту в овладении будущей профессией. Так, например преподавателями "Мукбиль М. Х" и "Тутаевой Р. У" был подготовлен толковый словарь терминов по курсам

"Экономика" и "Экономическая география" (учебное пособие для иностранных учащихся).

Сданы в печать "Материалы к семинарским занятиям по курсу "Социальная и экономическая география" (учебное пособие, авторы: Ерофеев Д. Р. и Тутаева Р. У).

Комплексное решение проблем адаптации иностранных студентов в российских вузах имеет первостепенное значение. Несмотря на многолетний опыт изучения проблем, связанных с адаптацией иностранных студентов к российской действительности и российской высшей школе тема данного исследования по – прежнему остается актуальной.

### **Литература**

1. Баранова И.И, Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного в технической вузе, Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. СПб, 2014.

2. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб., 1995.

3. Волкова С. Л. Становление познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Т. 2. М., 1982.

5. Глобализация и образование. Болонский процесс: материалы «круглого стола». М., 2004.

6. Иванова А. С., Кейко А. С., Соболева Н. И. Специфика презентации культурологических коннотатов в учебниках по РКИ // Проблемы межкультурной коммуникации. Материалы международной научно-практической конференции «Язык как средство формирования интернациональной ментальности», ЛГПУ. Липецк, 2007.

7. Кулибина Н. В. Учебный и аутентичный тексты в языковом учебном процессе // I Международная научно-методическая конференция



«Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы», РУДН. М., 2008.

8. Мазитова, Л. Т. Социальная адаптация ино- странных студентов: на примере вузов Башкортоста- на : автореф. дис. ... канд. соц. наук [Текст] / Л. Т. Ма- зитова. – Уфа, 2002.

9. Румянцева Н.М, Евстигнеева И.Ф. Координация работы преподавателей русского языка и специальных дисциплин как средство оптимизации учебного процесса // сборник подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы). СПб., 2010г

10. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб., 2001.

11. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учеб- но-воспитательному процессу в советском вузе. Л., 1980.

**Мукбиль Мансур Хассан**– кандидат экономических наук, доцент кафедры международных отношений Институт международных образовательных программ Санкт – Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: [Mansour@list.ru](mailto:Mansour@list.ru) Тел.89618012067

**Mukbil Mansour Hassan** - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politechnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: [Mansour@list.ru](mailto:Mansour@list.ru)

**Тутаева Римма Усмановна** – старший преподаватель кафедры международных отношений Институт международных образовательных программ Санкт – Петербургского государственного политехнического университета; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: [rimma.tutaeva@gmail.com](mailto:rimma.tutaeva@gmail.com) Тел. 89214366913

**Tutaeva Rimma Usmanovna** - St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politechnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: [rimma.tutaeva@gmail.com](mailto:rimma.tutaeva@gmail.com)

**Мукбиль М.Х., Тутаева Р.У.**

### **Роль русского языка в жизни иностранных студентов**

**Аннотация.** В данной статье авторы раскрывают роль русского языка как важнейшее средство познания других наук, проблемы обучения, взаимосвязь русского языка с другими предметами в период обучения на предвузе и на последующих курсах.

**Ключевые слова:** русский язык, студент – иностранец, предвуз, преподаватель, знания.

**Mukbil Mansour Hassan, Tutaeva Rimma**

**Abstract** The role of the Russian language in the life of foreign students

In this article, the authors reveal the role of the Russian language as the most important means of knowledge of other sciences, learning problems, the relationship of the Russian language with other subjects during training university and subsequent courses.

**Key words:** russian language, student - foreigner, university, teachers, knowledge.

**Рагрина Жанна Михайловна**

преподаватель,

Запорожский государственный медицинский университет,

Запорожье, Украина

+380987960207

**Формирование навыков диалогической речи у иностранных студентов  
медицинских специальностей**

В статье рассматриваются особенности обучения профессионально ориентированной диалогической речи у иностранных студентов медицинских специальностей.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, профессионально ориентированное обучение, профессиональный диалог, диалогическая речь.

**Ragrina Z.M. Development of skills of dialogical communication for the foreign medical students** The article is devoted to the peculiarities of teaching professionally oriented dialogical communication. The

**Keywords:** foreign students, professionally oriented education, professional dialogue, dialogical speech.

В настоящее время стремительно развивается деловое сотрудничество между странами, их международные связи. Увеличивается количество специалистов, для которых знание иностранного языка становится необходимостью.

Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и уровнем владения языком, на котором будет осуществляться профессиональное общение, а также умениями решать различные задачи в условиях иноязычной коммуникации, что обуславливает актуальность овладения будущими специалистами навыками профессионально ориентированной диалогической речи. Подготовка таких специалистов требует дальнейшие поиски путей совершенствования процесса обучения иноязычной коммуникации.

В работах исследователей (С.Г. Борзенко, Л.И.Васецкая, М.С.Вашуленко, Е.И. Гейченко, Е.П.Голобородько, Г.М. Иваницкая, Г.А. Михайловская, М.И. Пентилюк, Л.П.Якубинский и др.) отражены результаты научного поиска по разным аспектам развития речи, раскрыты особенности диалогических текстов, определены основы психологии общения. Однако практика показывает, что, несмотря на научную базу и методические разработки, проблема обучения профессионального диалогического общения

по-прежнему остается актуальной. Кроме того, анализ отечественных и зарубежных трудов свидетельствует о внимании современных ученых к вопросам обучения профессионально ориентированному общению студентов лингвистических специальностей. В частности, разработкой проблем профессионального общения медиков занимались С.Г. Борзенко, О.П. Петрашук, С.В. Маталова и др. Однако недостаточно исследованным остается вопрос обучения именно профессионально ориентированному диалогическому общению иностранных студентов медицинских специальностей. Поэтому актуальным видится определение специфики обучения студентов-медиков профессиональному диалогу.

Цель статьи - определить специфические особенности обучения профессиональной диалогической речи иностранных студентов медицинских специальностей.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях [6].

Профессиональная направленность в обучении диалогической речи предусматривает овладение иностранными студентами умениями и навыками вести диалог в профессиональной сфере с использованием специальной лексики.

Существуют различные классификации диалогов, зависящие от критериальных подходов к их определению. Среди основных критериев – характер протекания диалога, целевая направленность, характер реакции на первую реплику диалога, наполнение диалога, тематическое и структурное соединение реплик [7].

Одним из средств обучения профессиональной диалогической речи является диалог или текст [2].

На основном этапе обучение диалогической речи разумно и эффективно базировать на работе с текстом по специальности. Учебный текст помогает создать ситуацию, максимально приближенную к реальной, т.е. ситуацию учебно-профессионального общения. Учебная деятельность на базе текста по специальности – основа формирования умений и навыков конструирования высказываний.

Обучение профессионально ориентированной диалогической речи имеет свои особенности: естественность ситуации общения, мотивированность речевого действия студента, наличие указаний на действие, упражнения должны соответствовать таким требованиям, как заданность ситуации, профессиональная направленность заданий

В системе обучения диалогу по специальности иностранных студентов-медиков необходимо также моделировать ситуации, развивающие речевые умения, которые соответствуют потребностям будущих специалистов. Так, логичным видится отработка навыков профессиональной диалогической речи врача на материале вопросов-клише во время расспроса пациента, диалогов «врач-больной» с последующими записям в медицинскую карту пациента, рекомендаций и советов при назначении лечения.

Как отмечает С.В. Маталова, в методических целях процесс обучения иностранных студентов-медиков профессиональному диалогу врача с пациентами включает несколько этапов [5]:

1. Формирование навыков ведения диалога с больными для установления паспортных данных последнего.
2. Формирование навыков ведения диалога с целью выявления жалоб по истории настоящего заболевания.
3. Формирование навыков ведения диалога с больными по истории жизни.

Как известно, фразы запоминаются легче и быстрее, если они включены в смысловую последовательность. Связная речь «должна характеризоваться логической стройностью и последовательностью. Для обеспечения этого качества речи человек должен не только владеть законами логики, но и обладать способностью удерживать в кратковременной памяти смыслы уже произнесенных предложений и какие-то их структурно-семантические характеристики» [4]. Поэтому интенсивно формировать навыки ведения медицинского диалога помогает план расспроса пациента.

Мы разделяем точку зрения Мотиной Е.И., которая утверждает, что диалогические формы общения по теме специальности строятся на материале тех же тем, что и монологические сообщения и выступают как необходимое звено обучения, которое готовит обучаемого к самостоятельному монологическому высказыванию по заданной теме. Поэтому диалогические речевые навыки отрабатываются в пределах тем, изучаемых на основных медицинских предметах, например, в курсе «Внутренние болезни» - темы «Острый бронхит», «Гипертония», «Инфаркт миокарда», «Стенокардия» и т.д. Тексты о заболеваниях хаактеризуются единой логико-смысловой структурой, некоторым стереотипом построения на уровне композиции, спецификой лексических и синтаксических средств выражения. Поэтому введение в практику языковой подготовки таких текстов и плана построения научного текста о заболеваниях различной этиологии позволяет снять трудности в понимании научного текста, извлекать из него информацию, интерпретировать и декодировать ее, строить собственные высказывания в устной и письменной форме.

Значимым условием повышения эффективности обучения диалогической речи является использование в учебном процессе ролевых игр, с помощью которых можно отрабатывать, систематизировать и закреплять языковой материал; совершенствовать речевые навыки. Благодаря ролевым играм можно смоделировать учебно-профессиональную ситуацию, например, «врач-пациент». Для того, чтобы получить вразумительный ответ

от пациента, врачу нужно овладеть техникой постановки вопросов в диалоге. В профессиональном общении вопрос врача чаще всего уже прогнозирует ответ пациента. С помощью целенаправленных вопросов врач должен [3]:

- выявить жалобы пациента;
- направить внимание пациента на важные детали в оценке физического и психического состояния;
- узнать возражения пациента;
- сообщить свои мысли по поводу дальнейших лечебных мероприятий.

Наконец, при помощи вопросов врач выстраивает отношения с пациентом.

Наиболее часто используемые вопросы в диалогическом общении врача с пациентом – это информационные, подтверждающие, альтернативные, риторические, заключающие [3].

Наиболее распространённый вид вопросов в общении врача с пациентом – информационные вопросы. Однако именно они вызывают наибольшее количество трудностей в освоении. Для устранения этих трудностей иностранные студенты должны в полной мере владеть необходимой профессионально-терминологической лексикой, научиться пользоваться грамматически и семантически корректными речевыми клише, отработать произношение и интонацию в учебных диалогах.

В целом же, в процессе обучения профессионально ориентированной диалогической речи иностранные студенты медицинских специальностей должны уметь определять цель и понимать ситуацию общения; иметь навыки прогнозирования развития диалога, реакций собеседника; уметь направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности; владеть стилем профессиональной речи.

Литература

1. Гейченко Е.И. Обучение устному учебно-профессиональному общению на русском языке студентов-нефилолого 1 курса / Е. И. Гейченко: автореф. дис. ... канд. мед.наук : 13.00.02, 1985. - 24 с.
2. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М. : Русский язык, 1986. – 144 с.
3. Колесова Н.Н. Методические аспекты обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза / Н.Н. Колесова // Научный поиск. –2013. – № 2.4.
4. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы) / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1970.
5. Маталова С.В. Интенсивное обучение профессиональной речи иностранных студентов-медиков при языковой подготовке к клинической практике / С.В.Маталова/ Вестник РУДН, серия Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания. – 2008. – № 3. – С. 27–31.
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
7. Черненко Н.М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М. Черненко. – Одеса, 2004. – 241 с.

**Смелкова И.Ю.**

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Конспектирование** учебно-научного текста является новым видом работы на занятиях по научному стилю речи для иностранных учащихся. Для



выполнения такого вида работы на начальном этапе обучения используются специально подготовленные тексты из учебного пособия, которые составлены по строгой схеме, где учитываются лексико-грамматические конструкции, соответствующие определённому уровню владения иностранными учащимися русским языком.

Работа с учебно-научным текстом начинается, прежде всего, с разъяснения учащимся, **что** такое конспектирование текста; **как** конспектировать текст; **для чего** нужно конспектировать текст.

Затем предлагаются задания, которые учащиеся выполняют под руководством преподавателя с целью решения поставленной задачи: **составить и записать конспект текста**. При этом и преподаватель, и учащиеся должны выполнить определённые виды работы, которые предполагают поэтапные действия, такие как:

- чтение текста преподавателем и прослушивание текста учащимися;
- чтение текста учащимися и контроль чтения преподавателем;
- ответы учащихся на вопросы после текста под контролем преподавателя;
- формулировка учащимися собственных вопросов к тексту и ответы на них под руководством преподавателя;
- представление и объяснение преподавателем нового лексико-грамматического материала;
- запись преподавателем примеров (образцов) нового лексико-грамматического материала на доске;
- перевод учащимися незнакомых слов, подбор синонимов (антонимов) с помощью словаря под руководством преподавателя;
- составление учащимися плана конспекта учебно-научного текста с одновременной записью его на доске под руководством преподавателя;
- конспектирование учащимися текста по смысловым частям под руководством преподавателя;

- передача содержания всего текста или фрагментов (частей) текста учащимися под контролем преподавателя.

Важным является участие всех членов учебной группы в работе над конспектом и поощрение преподавателем учащихся независимо от правильности их ответов и степени участия в работе.

**Конспектирование** текста – это новый вид организационной работы для иностранных учащихся, поэтому преподаватель должен наглядно показать и прокомментировать свои действия. Наглядность является важным в процессе обучения и помогает учащимся лучше усвоить материал.

Процесс работы над конспектом можно условно разделить на **три этапа**: **первый этап – подготовительный (пункт 2.3; Шаги 1,2,3)**, он предполагает подготовить учащихся к непосредственной записи конспекта; **второй этап – конспектирование (пункт 2.3; Шаги 4,5,6,7,8,9,10)** он предполагает составление плана, запись конспекта, работу над лексикой и грамматикой текста; **третий этап – это самостоятельная работа над конспектом (пункт 2.4)**, он предполагает закрепление изученного материала и подготовку к передаче содержания текста с опорой на план или на конспект.

Все три этапа работы над конспектом предусматривают пошаговое выполнение действий преподавателем и повторение действий учащимися.

**Шаг 1.** Преподаватель читает текст два раза. Первый раз в процессе чтения необходимо обратить внимание учащихся на правильную постановку ударений в словах, фонетическое произношение звуков и интонационные конструкции предложений, выделить посредством голоса значимые лексико-грамматические явления, требующие дальнейшей проработки. Второй раз темп речи преподавателя может быть значительно быстрее. Преподаватель должен показать учащимся, как правильно читать текст, при этом учащиеся должны следить за чтением преподавателя и понимать, что это модель для дальнейшего собственного воспроизводства текста.

**Шаг 2.** Каждый учащийся учебной группы читает текст (или часть текста) по очереди, при этом преподаватель определяет очерёдность, контролирует и при необходимости корректирует чтение учащихся, обращая внимание на их ошибки и делая необходимые комментарии. Учащиеся должны исправить собственные ошибки, повторив за преподавателем правильную модель.

**Шаг 3.** Каждый учащийся читает по одному вопросу из задания после текста и в порядке очерёдности отвечает на него. При этом в зависимости от уровня подготовки учащихся эту работу можно выполнять как при помощи поиска нужных ответов в тексте, так и без опоры на текст, формулируя ответ в свободной форме. Преподаватель контролирует ответы учащихся, обращая внимание на их правильность, как с точки зрения содержания, так и употребления лексико-грамматических конструкций.

**Шаг 4.** Преподаватель показывает образец записи конспекта. Для этого он делит доску на три части и просит учащихся сделать то же по аналогии в своих тетрадях. Крайняя левая часть предполагает запись плана, при этом план может быть как вопросный, так и в форме утвердительных предложений. Средняя часть предполагает краткую запись выборочной информации из текста. Правая часть предназначена для записи слов, словосочетаний, грамматических конструкций, на которые необходимо обратить внимание учащихся.

**Шаг 5.** Преподаватель просит учащихся просмотреть текст ещё раз, разделить его на смысловые части, выделить в каждой части ключевые слова и задать собственный вопрос к каждой части с опорой на ключевые слова. При этом преподавателю необходимо выслушать, какие варианты вопросов предложит каждый из членов учебной группы, и принять один из них с согласия всей группы. Важным является участие всех учащихся группы в работе и поощрение каждого из них преподавателем независимо от правильности ответов. Тот вариант вопроса, который будет выбран для записи всеми членами группы вместе, может быть откорректирован

преподавателем с точки зрения нормы русского языка, а затем записан на доске как пункт плана. Последующие пункты плана преподаватель предлагает написать учащимся аналогичным образом, поочередно приглашая их к доске.

**Шаг 6.** Преподаватель предлагает учащимся записать пункты плана к тексту не в виде вопросительных, а в виде назывных предложений. Для этого он показывает, как можно трансформировать вопросительное предложение и записывает образец назывного предложения ниже под вопросительным предложением в крайней левой части доски. Последующую трансформацию вопросительных предложений пунктов плана учащиеся выполняют либо самостоятельно, либо с помощью или под руководством преподавателя.

**Шаг 7.** В правой части доски преподаватель записывает лексико-грамматические конструкции, на которые необходимо обратить внимание учащихся. Учащиеся делают такие же записи в тетради. В процессе записи преподаватель делает необходимые грамматические комментарии и по возможности демонстрирует их дополнительными примерами, в которых встречаются эти грамматические явления. Сделав записи и необходимые лексико-грамматические комментарии, преподаватель даёт задание учащимся для самостоятельной работы с целью заучивания.

**Шаг 8.** Если в процессе работы над текстом появляются новые слова, незнакомые для учащихся, преподаватель делит все слова на несколько групп и предлагает каждому учащемуся посмотреть и перевести определённую группу слов на родной язык с помощью словаря. После выполнения задания учащиеся, говорящие на одном языке, должны обменяться сделанным переводом. Такая форма работы ускоряет учебный процесс, сокращает время на выполнение задания, а также сближает учащихся, формируя навыки группового общения.

**Шаг 9.** Как вариант, может быть предложена и другая форма работы с новой лексикой. Например, преподаватель пишет незнакомое слово на доске и подбирает синоним к этому слову ((что?) *является* (чем?) = (что?) *есть*

(что?)). Учащиеся ещё не знают слово «являться», но знают «есть». Они догадываются о значении нового слова. Потом преподаватель предлагает подобрать вариант слова в родном языке и проверить его по словарю. Таким образом, может быть составлена синонимическая цепочка (*так же можно работать и с антонимами*). Синонимы нужно записать на доске, приглашая каждого учащегося к доске по очереди, чтобы он записал свой вариант. В этой игре совершенствуются все навыки речевой деятельности: письмо, чтение, аудирование, говорение. Кроме того, учащиеся общаются друг с другом и с преподавателем, это придаёт эмоциональную окраску занятию.

**Шаг 10.** После окончания записи плана, лексико-грамматического материала, учащимся предлагается записывать предложения под диктовку с помощью преподавателя. Предложения преподаватель выбирает из текста, при этом адаптируя и сокращая их с тем, чтобы они были доступны для записи учащимся. Предложения записываются на доске в средней части конспекта. При постановке и выполнении такой задачи преподавателю необходимо учитывать лексико-грамматические знания учащихся на данном этапе обучения, не давать для записи предложения повышенной сложности или, которые не соответствуют языковому уровню учащихся. Для самоконтроля преподаватель должен руководствоваться учебной программой по русскому языку для данного уровня и профиля обучения и государственными требованиями по русскому языку как иностранному.

В процессе конспектирования можно применять и такой **вид работы как игра с незнакомыми словами**. Преподаватель может записать на доске незнакомые слова и предложить студентам поочередно, выходя к доске, записать свой синоним слова на основании контекста, в котором это слово употреблялось. В этой игре отрабатываются навыки письма, чтения, аудирования, говорения. Учащиеся общаются друг с другом и с преподавателем, вступают в диалоги, дискуссии, выражают своё мнение с целью решения учебной задачи. Это придает эмоциональную окраску занятию.

После окончания работы над конспектом преподаватель предлагает учащимся задание для **самостоятельной работы** над конспектом, которая является важным видом работы в процессе обучения конспектированию.

Цель **самостоятельной работы** учащихся над конспектом - подготовить ответ по определённой теме на основе конспекта, выучить лексико-грамматические конструкции, развить умения употребления этих конструкций в речи.

Навыки самостоятельной работы учащиеся приобретают под руководством преподавателя. Существует определённая система самостоятельной работы. Задания должны выполняться в строгой последовательности и быть доступными для выполнения. Прежде чем дать задание для самостоятельной работы преподаватель должен объяснить учащимся, **что** нужно делать, научить их, **как** работать с учебно-научным текстом самостоятельно, **в какой** последовательности выполнять задания, **к какому** результату нужно стремиться. Последовательность выполнения заданий во время самостоятельной работы должна быть предложена преподавателем и принята учащимися для выполнения работы над каждым конспектом.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2002 -131 с.
- 2) Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Профессиональные модули. //Изд. Москва – Санкт-Петербург, «Златоуст» 2000 г.
- 3) Смелкова И. Ю. Взаимодействие субъектов образовательного процесса как основа подготовки иностранных студентов к обучению в техническом вузе. // Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. – СПб: СПбГПУ, 2006.- 172 с.

4) Смелкова И.Ю., Алымова Е.Н. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (экономический профиль). Учебное пособие. – СПб: Нестор, 2009. – 404 с.

5) Смелкова И.Ю., Алымова Е.Н. Об учебном пособии «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (экономический профиль)» // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой. Т. 2. – СПб.: «Сударыня», 2010. - 427с., с. 257-262.

**Smelkova Inga Yuryevna**

## **TRAINING OF FOREIGN STUDENTS TO WRITING THE CONSPECTUS**

### **OF TEACHING-SCIENTIFIC TEXT ON RUSSIAN LESSONS**

#### **АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена обучению иностранных учащихся конспектированию учебно-научного текста, который является новым видом работы на занятиях по русскому языку. С целью решения поставленной задачи - *составить и записать конспект текста* – преподаватель и учащиеся должны выполнить определённые виды работы, которые предполагают поэтапные действия. Процесс работы над конспектом можно условно разделить на три этапа: первый – подготовительный; второй - конспектирование; третий – самостоятельная работа над конспектом. Все три этапа работы над конспектом предусматривают пошаговое выполнение действий преподавателем и повторение действий учащимися.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, учебно-научный текст, конспектирование

#### **ANNOTATION**

Article is devoted to the training of foreign students to writing the conspectus of teaching-scientific text which is the new kind of work on Russian lessons. In order to solve this problem, to make up and write down a conspectus of the text, the teacher and students have to perform the certain types of work that involve with gradual steps. The process of working above conspectus can be

divided into three stages: the first is preparatory; the second is the writing of conspectus; the third is an independent work above a conspectus. All three stages of work above conspectus envisage of stepper actions of teacher and students.

**Keywords:** Russian as a foreign, teaching-scientific text, writing the conspectus

**В.В.Стародуб**

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ**

Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах России является начальным компонентом системы высшего профессионального образования Российской Федерации. Иностранные студенты получают высшее образование в вузах России на неродном для себя языке, поэтому успешность их учебно-познавательной деятельности во многом зависит от уровня владения русским языком. Высокое качество языковой подготовки иностранных студентов обеспечивается созданием оптимальных академических условий и современными технологиями обучения с поэтапным учётом коммуникативных потребностей учащихся.

Профессиональная направленность курса русского языка предусматривает формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения на всех этапах обучения иностранных студентов в вузе.

Необходимость профессиональной направленности курса русского языка в техническом вузе обусловлена личностными целями и коммуникативными потребностями иностранных учащихся: получить высшее профессиональное образование в России и овладеть русским языком как языком будущей специальности.



Практика языковой подготовки иностранных студентов показывает, что коммуникативная компетенция, ограниченная рамками социокультурной сферы общения, не обеспечивает успешной академической деятельности иностранных студентов в вузе и показывает необходимость формирования определённого уровня коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения.

В процессе обучения в вузе иностранные студенты проводят на занятиях ежедневно не менее 8 часов, в течение которых осуществляется коммуникация в устной и письменной форме по тематике изучаемых общеобразовательных и специальных дисциплин. Учебно-профессиональная сфера выступает в качестве основной в общении студентов и преподавателей в образовательном пространстве российского вуза.

Содержание любой учебной дисциплины представлено студентам в учебной литературе совокупностью учебно-научных текстов. По концепции Е.И. Мотиной, учебный текст по специальности доказательно раскрывает содержание изучаемого объекта, даёт совокупность его характеристик в определённом аспекте, отражающем направление рассмотрения данного аспекта в конкретной научной дисциплине [1].

Учебно-научный текст для иностранных студентов является:

- источником учебно-научной информации по профилю будущей специальности;
- источником общенаучной лексики и научной терминологии, необходимых для усвоения информации учебных дисциплин;
- ориентировочной основой при выполнении необходимых учебных действий и заданий;
- материалом для самостоятельной учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся.

В методике преподавания русского языка как иностранного учебно-научный текст рассматривается как особая коммуникативная единица, как элемент содержания обучения. В связи с этим учебно-научные тексты служат

основой при проектировании учебных пособий по научному стилю речи, предназначенных для иностранных студентов.

Модель профессионально направленного обучения иностранных студентов русскому языку апробирована и принята в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете. Курс научного стиля речи как аспект обучения русскому языку представлен уже на начальном этапе, при достижении учащимися элементарного уровня владения русским языком.

Для каждого этапа с учётом принципа преемственности обучения отобран определённый объём общенаучной лексики и синтаксических конструкций научного стиля речи; учебные тексты, созданные на материале физики, математики, химии, информатики, служат основой для обучения чтению, устной и письменной речи.

Достижение I сертификационного уровня владения русским языком как иностранным является необходимым условием для поступления и успешной академической деятельности иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Формирование предметно-коммуникативной компетенции на русском языке входит в задачи подготовки иностранных учащихся к поступлению в российские вузы.

Формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения осуществляется не только в курсе русского языка, но и на занятиях по общеобразовательным дисциплинам, где иностранные студенты решают учебные задачи на русском языке в реальных ситуациях общения. Таким образом, для повышения эффективности обучения иностранных студентов необходима согласованная работа преподавателей русского языка и преподавателей общеобразовательных дисциплин, осуществляющих предвузовскую подготовку иностранных студентов.

На начальном этапе изучения общеобразовательных дисциплин к основным коммуникативным потребностям иностранных студентов относятся следующие учебные умения:

1. Адекватно реагировать на предложенное преподавателем учебное задание.
2. Понять объяснение преподавателя, информацию учебного занятия.
3. Записать, переписать необходимую лексику и терминологию (при визуальном предъявлении).
4. Прочитать текст из учебного пособия.
5. Найти в тексте и прочитать необходимую информацию для ответа на вопрос.
6. Ответить на вопросы на основе прочитанного текста.
7. Задать вопрос по изучаемому материалу, уточнить полученную информацию.
8. Подготовить развёрнутый ответ по изученной теме.
9. Выполнить учебные задания под руководством преподавателя, а затем самостоятельно.

Реализация междисциплинарных связей в обучении русскому языку и профильным общеобразовательным дисциплинам является одним из важных компонентов педагогической системы подготовки иностранных учащихся в технический вуз.

Актуальность данной организационно-методической проблемы подтверждает тематика Международной научно-методической конференции «Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин», состоявшейся в феврале 2015 года в Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна.[2]

Программа любой учебной дисциплины предусматривает самостоятельную работу иностранных студентов, которая прямо или опосредованно осуществляется под руководством и контролем преподавателя.

Для совершенствования существующей системы самостоятельной работы студентов, с нашей точки зрения, необходимо:

- проанализировать программу по дисциплине с точки зрения определения в ней учебного материала, который может быть предназначен для самостоятельного изучения иностранными студентами с учётом их академической успешности, что позволит в определённой мере компенсировать издержки позднего заезда на учёбу и дать возможность студентам с высокой мотивацией изучить программу более полно и глубоко;

- использовать возможности информационной образовательной среды вуза и современных технических средств обучения для организации самостоятельной работы иностранных студентов;

- предусмотреть в системе оценивания академической успешности студентов учёт самостоятельной работы и её результатов для стимулирования иностранных студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

В 2015 году кафедре «Русский язык как иностранный» Санкт-Петербургского государственного политехнического университета исполняется 50 лет. Кафедра русского языка была создана в Ленинградском политехническом институте в 1965 году при открытии подготовительного факультета для иностранных граждан. Одним из важных направлений научно-методической работы кафедры русского языка в течение ряда лет является разработка лингводидактических основ системы предвузовской подготовки иностранных студентов и учебно-методическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения при изучении курса русского языка.

В диссертационных исследованиях и научных публикациях преподавателей кафедры русского языка большое внимание уделялось изучению различных аспектов педагогической системы предвузовской подготовки иностранных студентов.

В данном научно-методическом направлении деятельности кафедры русского языка получены важные результаты:

1. По проблемам теории и методики профессионального образования защищены кандидатские диссертации Г.И. Кутузовой, В.В. Стародуб, И.И. Барановой, Е.А. Никитиной, И.А. Гладких, И.Ю. Смелковой, Е.М. Филипповой и др.

2. Разработаны основные положения единого языкового режима как системы требований к деятельности преподавателей, осуществляющих подготовку иностранных студентов в вуз с учётом межпредметной координации и задач преемственности. [3]

3. Разработаны научно-методические основы междисциплинарных связей при обучении иностранных студентов общению на русском языке в учебно-профессиональной сфере и междисциплинарной технологии подготовки иностранных студентов к обучению в вузах России. [4]

4. Межкафедральным коллективом Института международных образовательных программ создан проект требований к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки, определены организационные и методические нормативы подготовки иностранных студентов к поступлению в российские вузы. [5]

5. С участием специалистов кафедры русского языка подготовлены регламентирующие документы для образовательных учреждений, осуществляющих предвузовское обучение иностранных студентов:

- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень.- 2000 г. [6]

- Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. – 2001 год. [7]

- Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – 2010 год. [8]

- Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. – 2011 год. [9]

б. Многолетний опыт кафедры русского языка по обучению иностранных студентов общению в учебно-профессиональной сфере получил воплощение в учебных пособиях, созданных авторскими коллективами преподавателей кафедры. Среди учебных пособий особое место занимает «Пособие по научному стилю речи» ( авторы Т.Е. Аросева, Л.Г. Рогова, Н.Ф. Сафьянова) -1980 г. [10], которое многие годы служило основным в практике преподавания и по которому не одно поколение иностранных граждан готовилось учиться в технических вузах России.

Для сопровождения курса научного стиля речи были созданы лабораторные работы для занятий в лингафонном кабинете и учебные кинофильмы для обучения иностранных студентов общению в учебно-профессиональной сфере.

В связи с изменением концепции обучения иностранных студентов общению в учебно-профессиональной сфере в соответствии с требованиями к уровню владения русским языком как иностранным для поступающих в вузы России авторскими коллективами кафедры русского языка было создано следующее поколение учебных пособий, учебный комплекс по профилям обучения русскому языку, который включает:

- элементарный курс научного стиля речи (учебные пособия для достижения базового уровня владения русским языком) [11,12],

- основной курс научного стиля речи (учебные пособия для достижения первого сертификационного уровня владения русским языком) [13,14,15].

Данные учебные пособия получили признание и используются в практике преподавания русского языка как иностранного в университетах Санкт-Петербурга, Москвы, Твери других городов России, а также в Китайской Народной Республике в Харбинском инженерном университете.

Современные технологии обучения предполагают обязательную мультимедийную поддержку учебного процесса. В настоящее время специалисты кафедры «Русский язык как иностранный» разрабатывают новые материалы для аудитивной поддержки и программы компьютерного сопровождения курса научного стиля речи, а также дистанционные курсы для подготовки иностранных студентов в российские вузы.

7. В настоящее время в Российской Федерации существует и развивается система тестирования для определения уровня владения русским языком как иностранным. Следует отметить, что при тестировании на I уровень владения русским языком проверяется сформированность коммуникативной компетенции тестируемых только в социокультурной сфере общения, тогда как готовность иностранного студента к обучению на I курсе нефилологического вуза в значительной степени определяет уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере общения.

На кафедре русского языка разработан проект типового теста по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень. Профессиональный модуль. Технический профиль). Типовой тест включает 5 субтестов: Лексика-Грамматика. Чтение. Письмо. Аудирование. Говорение. Данный тест проверяет уровень сформированности языковых навыков и речевых умений иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения.

8. На кафедре русского языка Института международных образовательных программ разработана анкета «Курс русского языка глазами иностранного студента» и ежегодно проводится анкетирование иностранных учащихся. В результате анкетирования кафедра получает данные о степени удовлетворённости иностранных студентов изучаемым курсом русского языка, о мотивации к изучению русского языка и степени языковой подготовки к обучению на 1 курсе в университетах России.

Для обеспечения оптимальных условий учебно-познавательной деятельности иностранных студентов в российском инновационном вузе

кафедра «Русский язык как иностранный» планирует дальнейшее исследование функционирования компонентов действующей педагогической системы предвузовской подготовки иностранных студентов в целях её совершенствования.

#### Литература.

1. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988, с.11.
2. Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин: матер.докл.и сообщ. XX междунар.науч.-метод.конф.-СПб: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2015.- 397 с.
3. Методические рекомендации по обучению иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на русском языке (Этап предвузовской подготовки). Сост. Т.И. Капитонова, Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб. СПб, 1996, 26 с.
4. Г.И. Кутузова. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 378 с.
5. 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. СПб: Изд-во СПбГПУ, 2004. 63 с.
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень /Андрюшина Н.П. и др. – М.- СПб: «Златоуст», 2000. – 56 с.
7. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 137 с.



8. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень: Учеб. пособие.- М.: РУДН, 2010. – 181 с.

9. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль /Н.П. Андриюшина и др. – СПб: «Златоуст», 2011. – 64 с.

10 . Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР. Основной курс. (Технический профиль) – М., «Русский язык», 1980. – 255 с.

11 .Гладких И.А., Стародуб В.В., Чуваева К.М./ Под ред. В.В. Стародуб. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль, Элементарный курс. СПб.: Нестор, 2009. – 106 с.

12. М.Ю. Дьякова, Н.О. Ильина, И.Р. Куралёва, В.В. Стародуб / Под ред. В.В. Стародуб. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (гуманитарный и экономический профили) Элементарный курс. СПб.: Полторацк, 2010. 164 с.

13. Готовимся учиться в техническом вузе: Учеб. пособие / Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб, И.И. Баранова, И.А. Гладких, Л.Г. Кунина, М.А. Соколова, Л.Е. Соловьёва/ Под ред.Г.И. Кутузовой. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та , 2008, 363 с.

14. Общество и культура: Учеб. пособие / В.В. Стародуб, О.М. Никитина, Е.М. Воронова, Н.О. Ильина; Под ред. В.В. Стародуб. Изд-во Политехн. ун-та, 2006. – 243 с.

15. Смелкова И.Ю. , Алымова Е.Н. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Экономический профиль. СПб.: Изд-во Нестор, 2009.- 404 с.

Starodub Valentina Valentinovna

PROFESSIONALLY ORIENTED PREPARATION OF FOREIGN  
STUDENTS TO THE TECHNICAL UNIVERSITY

Статья посвящена языковой подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах. Основой языковой подготовки является формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения. В статье освещается деятельность кафедры «Русский язык как иностранный» в данном научно-методическом направлении.

The article is devoted to the problem of the language preparing of foreign students to studying in Russian universities. Formation of the communicative competence of foreign students in the studying-professional sphere of communication is the basis of the language training. The activity of the department “Russian as a foreign language” in the given scientific-methodical direction is described in the article.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, предвузовская подготовка иностранных студентов, междисциплинарные связи

Key words: Russian language as a foreign, pre-university training of the foreign students, intersubject connections

**Хейлик В.Д.**

ЗГМУ, г.

Запорожье

### **Приёмы формирования оперативной памяти в процессе обучения иностранных студентов записи текста учебной лекции по специальности**

Коммуникативная компетенция – понятие комплексное. Опираясь на языковую составляющую, она охватывает систему определённых речевых умений (ведение диалога, восприятие, воспроизведение, создание устных и письменных, монологических и диалогических высказываний разных типов и жанров), необходимых иностранным учащимся в различных жизненных ситуациях в зависимости от целей, мотивов и задач высказывания (прагматический аспект).

Говоря о коммуникативных потребностях первокурсников (в том числе отечественных), необходимо признать наиболее сложным учебным видом речевой деятельности слушание и запись лекций по специальности. В вопросе, считать ли этот процесс одним из самостоятельных видов речевого общения (В.П.Павлова) или признать его формой письменной речи (М.П.Вайсбурд, Е.И.Мотина и др.) до сегодняшнего дня среди исследователей единства нет. Наиболее оптимальной в этой связи видится точка зрения Д.И.Изаренкова, который ввёл понятие „комбинированный речевой акт” (в данном случае это сочетание двух видов речевой деятельности – слушания и письма). Такое членение рассматриваемого процесса актуально с точки зрения его лингвометодического анализа и подбора средств обучения этому коммуникативному умению.

Слабая готовность и стихийность овладения этими умениями подтверждается и анкетами: из десяти опрошенных носителей языка 8 никогда специально не учились свёртыванию текстов, о чём свидетельствует и анализ конспектов: на протяжении первых трёх месяцев учёбы они представляют собой диктанты, далее (ближе к декабрю) начинают просматриваться некоторые *графические знаки, аббревиатуры, суспенсии* (усечения конца слов), *сигли* (инициальные сокращения), *контрактуры* (опущения середины слов) и другие средства сокращения. Об умениях же студентов-иностранцев красноречиво говорят чистые листы тетрадей после первых лекций.

Ничуть не преуменьшая значения современных информационных и мультимедийных средств в учебном процессе, следует заметить, что мыслительные операции, сопровождающие конспектирование реальной аудиторной лекции, позволяют студенту лучше усваивать материал уже в самом процессе записи. Экспериментально доказано, что самостоятельно сформулированная фраза запоминается в семь раз быстрее, чем записанная под диктовку [Павлова,1989:5]. Этому способствует и двусторонний (в идеале) процесс учебного общения между лектором и аудитором, наличие

как статических, так и динамических наглядностей, акцентирующие внимание вопросы, hesitationные паузы, иллюстративные отступления и многое другое.

Комбинированный речевой акт «слушание-письмо» требует наличия комплексных умений, когда при развитых фонетике и письме доминирующими операциональными действиями являются интериоризация (перевод внешней речи во внутреннюю), перекодирование и продуцирование письменной речи. Стадиальность мыслительных операций требует ранжирования и систематизации средств формирования речевых умений, к каковым относится упражнение – «планомерно организованное повторное выполнение речемыслительного действия с целью овладения им или повышения его качества» [Изаренков, 1994:44].

Важно подчеркнуть, что процесс переформулировки (или перекодирования), в каком бы виде он не протекал (когнитивные операции *сличения, анализа и синтеза, замещения, компрессии* и др.), требует от конспектирующего удержания в памяти элементов формы (от отдельных слов до объединений нескольких предложений) и владения трансформационными приёмами как на внутрифразовом, так и на сверхфразовом уровне.

Таким образом, на одном из ведущих мест в иерархии средств формирования навыков и умений, необходимых для успешного извлечения из звучащего текста необходимой информации и её письменной фиксации, правомерно, на наш взгляд, видеть *мнемические* упражнения, при выполнении которых обучаемым необходимо запечатлеть, удержать и сохранить материал, выступающий в качестве единиц обучения.

Близкими по функциональной направленности (а возможно, и базовыми составляющими) к этому типу упражнений могут считаться:

*презентативные* (демонстративные), в которых деятельность обучаемых основана на наблюдении за формой, содержанием и функциями единиц обучения с целью получения знаний о них;

*фонационные*, в которых действия обучаемых сводятся к воспроизведению звуковой стороны единиц обучения;

*опознавательные*, при выполнении которых посредством операций сличения и отождествления протекает процесс опознавания единиц обучения;

*семантизирующие*, включающие обучаемых в деятельность по распознаванию семантики (содержания) единиц обучения на разных уровнях (значения, смысла).

Перечисленные упражнения в классификации Д.И.Изаренкова носят автономный характер [Изаренков,1994:77], однако нельзя не признать и их тесную взаимосвязь. Это объясняется тем, что процесс запоминания слова любого иностранного языка состоит из пяти этапов: перевод слова в образ; установление ассоциации между образом (значением) слова и его произношением; запись слова; установление ассоциации между произношением слова и его графическим изображением; перевод графического изображения слова в образ (значение). [Васильева,Васильев,2007:335]. Иными словами, чем больше рецепторов и сенсомоторных механизмов задействовано в процессе, тем выше эффективность формирования долговременной памяти.

Современные мнемонисты считают основной проблемой не запоминание информации, а методы её извлечения. Запоминание должно строиться в зависимости от предстоящего воспроизведения. Перевод информации на «язык мозга», то есть язык ассоциаций, не только увеличивает количество входящей информации, но и делает её более действенной, поскольку сам механизм перекодирования является в то же время и механизмом извлечения информации.

Методисты и преподаватели-предметники на начальном этапе прилагают значительные усилия для подготовки иностранных учащихся к полноценному восприятию лекционного курса на основных факультетах, зачастую делая основной упор на освоение последними лексического

минимума (и превращая это порой в самоцель). В этом плане существует объективно неразрешимое противоречие, поскольку для того, чтобы воспринимать лекции и семинары, иностранцу необходим запас, по данным исследователей-лексикологов, около 5 тысяч слов, реальный же (в идеале) уровень – 2,5-3 тысячи.

Возникает проблема минимизации изучаемых речевых единиц, актуальных для учебного процесса на I курсе медицинского вуза. Основная сложность в отборе профессионально ориентированных текстов с целью обучения русскому языку заключается в том, что каждая специальность имеет свое *предметное содержание*, которое может перекрещиваться с содержанием других дисциплин, а может быть и абсолютно самостоятельным. Последнее приводит к невозможности в условиях ограниченного количества аудиторных часов презентовать с достаточной полнотой объекты и явления дисциплин, которые изучаются, на уровне отдельных тем. Предметный компонент, как составляющая учебной литературы (и коммуникативной компетенции), «есть содержательный, денотативный план высказывания, фрагмент окружающего мира через знание человека об этом мире» [Изаренков,1990:55]. В учебном процессе этот фрагмент ограничен актуальными сферами, темами общения и языковыми ситуациями. Именно их состав определяет тематическое содержание научной речи. В этой связи следует конкретизировать само понятие «тема», имеющее два признака: объект рассмотрения (то, о чём говорится) и аспект (угол зрения). Если опираться на объекты, то их можно насчитать тысячи, а это в плане лингводидактического описания текстов ничего не даст – необходимо опираться на аспект. Иными словами, при рассмотрении явлений окружающего мира целесообразно акцентировать внимание на том, как они влияют на нас. Аспектов оказывается немного и они легко исчислимы – применительно ко всем профилям обучения научной речи их 41, актуальных же для медиков – 29.

В качестве отбора и организации предметного материала для обучения иностранцев восприятию информации в комбинированных речевых актах „слушание – письмо” (лекции по биологии, анатомии и гистологии) вполне перспективным может быть использование метатемного подхода, аккумулирующего в себе тематическую организацию предметной информации на всех уровнях ее иерархической структуры: *микротема – тема – макротема – гипертема – метатема*. При этом базовыми в этой иерархии тематических связей выступают два понятия: а) тема, трактуемая как «объект рассмотрения (изучения), содержание которого раскрывается в определенном аспекте» [Мотина,1988:13]; б) метатема, которая понимается как «совокупность, множество тем, объединенных на основе единства, тождественности аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов (классов объектов)» [Изаренков,1995:91].

Единая логико-смысловая организация текстов, представляющих отдельные метатемы, находит отражение и в единообразии, общности компонентов их формальной организации, что в первую очередь проявляет себя на уровне синтаксической организации высказываний, типичных структурных схем, моделей предложений.

При создании пособия по обучению студентов-медиков слушанию и записи лекций по специальности нами было проанализировано более 40 аутентичных текстов лекций по уже названным базовым дисциплинам I курса на предмет *типологии коммуникативной организации* по таким параметрам: I. Общее функциональное направление текстов, представляющих отдельные метатемы II. Семантическая структура текстов (макроструктура, инвариантная структура, вариативные разновидности семантической организации). III. Коммуникативные регистры речи [по Г.А.Золотовой], формирующие коммуникативные смысловые блоки. IV. Актуальная тематическая доминанта, характеризующая коммуникативную перспективу. V. Смысловые связи между предложениями, которые входят в

регистровые отрезки текста. VI. Типичная семантика предложений, которые создают регистровые фрагменты текста.

Во время такого исследования выделено 8 (из 29 вообще) наиболее частотных метатем, среди которых: 1) *”Общее понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта”* (31% всего корпуса текстов лекций); 2) *„Классификация объектов”* (21%); 3) *„Состав, строение объекта”* (19%); 4) *„Объект как системное образование”* (12%); 5) *„Общая характеристика объекта”* (10%); 6) *„Влияние одного объекта на другой”* (8%); 7) *„Основные направления, средства, приемы осуществления деятельности”* (8%); 8) *„Функции, назначение, использование объекта”* (7%).

Психологами установлено (Жинкин, Соколов), что запоминание, в частности оперативное, представляет собой мгновенное схватывание, отражение в сознании фрагментов учебных материалов (в нашем случае – аудитивных). Причем возможности такой рецепции достаточно ограничены: человек может запомнить в короткий промежуток времени  $7 \pm 2$  внутренне единых смысловых отрезка информации (Миллер). Каждой содержательной части приписывается определенный фиксатор информации – „смысловая вежа” (слово, словосочетание, фраза, иногда слуховой или зрительный образ и т.д.), к которому стягивается весь смысл этого отрезка. А.Н. Соколов определил „смысловые вехи” как слова, которые объединяют другие части предложения в единую мысль [Соколов, 1947:182]. Они – немногим больше, чем их конкретное значение, поскольку образуют контекст и направление на восприятие последующего содержания (информационную перспективу), представляя собой „кванты” – концентрированные частицы языка-мышления. Умение выделять в тексте „содержательные вехи” (фиксаторы и хранители информации) представляет собой компрессию текста. В этом случае включается механизм *антиципации* (вероятностного прогнозирования), который имеет место на всех уровнях языка. На уровне слова она выступает в форме *языковой догадки* (или интуиции): это непосредственное понимание



слов или их комбинаций, ещё не встречавшихся в речевом опыте реципиента. Она основывается на построении смысловых условных связей между новой языковой единицей (структурой) и уже имеющимися в памяти слушающего. Таким образом, происходит сопоставление встречаемой единицы с некоторым набором эталонов в долговременной памяти, отвечающих искомому по определенным параметрам (в частности, по выделенному при восприятии комплексу доминирующих признаков) или по контексту, и происходит «экстренное формирование речевых временных (условных) связей» [Воронин, Богданова, 1970:131].

Пополнение «банка речевого инструментария», необходимого для умений свёртывания текста, как одной из «ячеек» долговременной памяти, куда следует отнести перечисленные метатемы (и манифестирующие их языковые единицы), на наш взгляд, уместно производить с помощью мультимедийных средств. В нашем случае это аудиовидеоприложение к создаваемому учебному комплексу. Оно содержит:

I. На первом этапе: 1) графические образы конструкций представляющих актуальные метатемы (как инвариантные формально-грамматические структуры, так и их вариативные разновидности) отдельно и в контексте фрагмента лекции; 2) звуковые варианты речевых единиц, представляющих избранный каталог метатем; 3) видеоряд, отражающий артикуляционные особенности озвучивания актуальных речевых отрезков; 4) маркирование (титрирование) изучаемых речевых образцов в параллели со звучащим и проецируемым на экране фрагментом реальной лекции; 5) параллельное изображение наиболее частотных метатем в аутентичном варианте и графических символов (в т.ч. буквенных) средств её компрессии.

II. На втором этапе вступают в действие упражнения *конструктивного* характера, основу которых составляют операции по продуцированию единиц обучения. Учащимся предлагается построить собственное высказывание по модели. К данному этапу также отнесены *конструктивно-распространяющие* упражнения (моделирование учебных единиц на основе

имеющегося исходного материала), *реконструктивные* (восстановление исходных единиц, представленных в тексте в неполной форме), *прогностические* (на предвосхищение формы и/или содержания тех элементов единиц обучения, которые подлежат восприятию).

III. Третий этап включает *рецептивно-конструктивные* упражнения (на письменную фиксацию аудируемого сообщения), *трансформационные* (изменение формы единиц обучения при сохранении исходного содержания) и *конструктивно-компрессивные* (на свёртывание избыточной информации).

Тематика занятий по русскому языку во временном плане скоординирована по срокам с учебными планами по анатомии, биологии и гистологии. И это немаловажно, поскольку адекватность (или приближенность) содержания и форм общения студентов на уроках русского языка характеру их общения на занятиях по специальным дисциплинам является самым действенным источником сохранения и поддержки их интереса к этому предмету.

Описанная методика может быть положена в основу создания учебных пособий и комплексов как на последующих этапах обучения студентов данного профиля, так и в условиях других коммуникативных сфер.

### **Литература:**

1. Васильева Е.Е., Васильев В.Ю. Суперпамять, или как запомнить, чтобы вспомнить? /Е.Е.Васильева – М.: Астель, 2007. – 480 с.
2. Воронин Л.Г., Богданова И.И. Догадка и её физиологические механизмы //Л.Г.Воронин // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. –М.: Педагогика, 1970. – №2. – С.127–131.
3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов /Д.И.Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

4. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании /Д.И.Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – №1. – С. 77-85.

5. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста /Д.И.Изаренков // Русский язык за рубежом. –1995. – С.89-94.

6. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. / Е.И.Мотина – М.: Русский язык, 1988. – 170 с.

7. Павлова В.П. Обучение конспектированию /В.П.Павлова – М.: Русский язык,1989. – 96 с.

8. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста /А.Н.Соколов // Известия АПН РСФСР. – № 7. –1947. – С.163-190.

**Цисовска Галина**

## **ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛЬСКИХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

В современной методической литературе все чаще встречается термин «технология» в сочетании с обучением и, в частности, с обучением иностранному языку. Слово «технология» определяется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Следовательно, понятие «технология обучения» – это совокупность наиболее рациональных способов, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели, в нашем случае, обучение русскому языку в польских нефилологических вузах. Обучение должно осуществляться на научной основе, т.е. преподавателю необходимо знать, как обучать, чтобы в условиях массового изучения русского языка, как это происходит в нефилологических вузах, обучение было эффективным для каждого студента, в результате которого студенты овладевали бы иностранным языком. Для достижения этой цели следует учитывать множество различных факторов, характерных

для вузовского образования, а также особенностей конкретного студента. Преподавание иностранного языка в вузе существенно отличается или по крайней мере должно отличаться от преподавания языка в школе. Специфика вузовского образования заключается хотя бы в том, что в вузе в отличие от общеобразовательной школы ставится задача подготовить специалиста в определенной области. При этом ожидается, что студент, овладев в результате учебы в вузе профессиональными знаниями и умениями, сможет также общаться в сфере своей профессиональной деятельности на иностранном языке. Однако, к великому сожалению, чаще всего эта цель не достигается и прежде всего происходит это из-за применения неэффективной технологии обучения иностранному языку в нефилологических вузах. Чтобы овладеть технологией обучения и тем самым способствовать улучшению изучения иностранного языка студентами, она должна стать в центре внимания при подготовке будущих учителей на факультетах иностранных языков. Наши наблюдения показывают, что очень часто преподаватель-филолог «переносит» на студентов-нефилологов технологию обучения, которая была реализована во время его обучения в вузе на филологическом факультете. Но здесь необходимо помнить, что в нефилологическом вузе на обучение иностранному языку отведено катастрофически мало учебного времени (чаще всего это всего 120 часов), поэтому соотношения между отдельными видами работ должны распределяться иначе, соответственно с поставленными целями. Нельзя не согласиться с Пассовым, который считает, что все-таки основная беда не в малом количестве времени, а в низком уровне технологии, которой мы пользуемся на занятиях [1]. Главной целью в изучении иностранного языка, конечно, является приобретение умений иноязычного общения, т.е. овладение коммуникативными компетенциями на иностранном языке, в идеальном варианте также в профессиональной сфере. Чтобы научиться говорить на каком бы то ни было языке, нужно прежде всего говорить. В условиях отсутствия языковой среды говорить с обратной связью студент имеет возможность исключительно на занятиях иностранного

языка. Поэтому мы считаем, что основная роль должна быть отведена технологии обучения именно говорению – устному продуктивному виду речевой деятельности. Второе место на занятиях должно быть, на наш взгляд, отведено слушанию – устному репродуктивному виду речевой деятельности. Письмо и чтение, относящиеся к письменным видам речи, должны стать в вузовском образовании в значительной степени самостоятельными видами работ. Учебное время для письменной речевой деятельности в вузовских аудиториях должно уделяться лишь с целью комментария или контроля процесса слушания и говорения. Поясним вышесказанное на примере. Допустим, тема занятий на транспортном факультете: «Город. Транспорт. Дорожное движение». Введя необходимую для общения лексику, переходим к аудированию. Студенты слушают несколько различных мнений о работе городского транспорта, проблемах, связанных с транспортом: пробки, парковка, переполненный общественный транспорт и т.п. Затем по сценарию преподаватель вводит студентов в общение. Представим перечень вопросов выхода в реальную коммуникацию, напрямую связанную с данной темой:

- *У вас есть машина?*
- *Бывают ли у вас проблемы с парковкой?*
- *Есть ли у вас проблема с гаражом?*
- *Пользуетесь ли вы общественным транспортом?*
- *Ездили ли вы когда-нибудь зайцем?*
- *Сколько времени занимает дорога в университет и обратно?*
- *Бывают ли в вашем городе пробки?*
- *Как долго вам приходилось стоять в пробке?*
- *Есть ли у вас права?*
- *Нарушали ли вы правила дорожного движения?*
- *Заплатили ли вы когда-нибудь штраф? Какой? За что?*

Зачем мы привели здесь список далеко не исчерпывающих эту тему вопросов? Дело в том, что обычно подобных вопросов в учебниках нет, зато есть множество различного типа упражнений, в которых предлагается подобрать нужное слово, употребить слово в нужной форме, перевести предложения и т.п. Зачастую преподаватель охотно дает студентам задание в отведенное для аудиторных занятий время выполнять подобного рода упражнения вместо того, чтобы предназначить его для живого общения, а книжные упражнения задать на дом. Нельзя забывать, что говорить и общаться на иностранном языке вне языковой среды студент имеет возможность только на занятии. К тому же такой сценарий общения кроме выработки навыков говорения вызывает гораздо больший интерес к тематической проблеме и позволяет сокурсникам больше узнать друг о друге, а иногда и о преподавателе, который также может высказать мнение по этим вопросам и поделиться своими проблемами. С нашей стороны это не теоретическое предположение, а проверенный не на одной группе хорошо работающий прием. Студенты очень быстро привыкают к такому методу проведения занятий и охотно вступают в коммуникацию. Очень важной составляющей такой технологии обучения является то, что в нем нет главных ролей, нет звезд. Все должны принять участие в разговоре. Единственной, быть может, хитростью преподавателя является то, что он, зная своих студентов, их сильные и слабые стороны, должен стараться так управлять процессом коммуникации, чтобы, к примеру, более слабый студент получил возможность высказаться о себе, прослушав 2-3 различных мнения своих коллег. Наш педагогический опыт показывает эффективность такого сценария, положительные отзывы студентов о методах проведения занятий и неподдельный интерес к изучению иностранного языка с ощутимыми результатами – умением достичь коммуникативности в определенном тематическом пространстве, включая учебно-профессиональную сферу общения.

Важным шагом в определении технологии обучения иностранному языку является определение целей обучения. При этом цели обучения должны рассматриваться как реальный социальный заказ. И такой заказ существует. Согласно Болонской декларации изучение иностранных языков является одним из приоритетных направлений в построении новой единой Европы. Умение общаться на одном из иностранных языков в настоящее время для большинства людей становится повседневной необходимостью. Совет Европы подчеркивает, что вузы должны играть более активную роль в распространении обучения иностранным языкам. Следуя этим указаниям, все большее число польских нефилологических вузов стараются реализовать в рамках проводимых занятий подготовку студентов к сдаче экзаменов на Европейские Сертификаты, подтверждающие определенный уровень владения иностранным языком.

Реализация этой цели во многом зависит от правильно разработанной технологии обучения, которое необходимо строить на коммуникативных методиках, при которых студенты усваивают и закрепляют материал в устном общении. Следует помнить, что система экзаменов на европейские языковые сертификаты проверяет знание языка, главным образом, опираясь на коммуникативные умения, а не на знание грамматики. Грамматика на занятиях должна присутствовать в качестве комментария возникающих при общении трудностей, а ни в коем случае не становиться стержнем, на который нанизываются подробные сведения о языке. Придя в вуз, студент уже обладает определенным багажом грамматических знаний изучаемого иностранного языка, на наш взгляд, абсолютно достаточным для того, чтобы «заговорить» на нем. Роль преподавателя - побудить студента к общению, помочь ему активизировать имеющиеся в запасе языковые средства.

Костомаров и Митрофанова отмечают, что преподаватель должен постоянно изучать жизнь студентов и предлагать волнующие, неподдельно интересующие их темы, способные вызвать живое обсуждение, стараться представить иностранный язык как действенное средство выражения мыслей,

а не как набор слов и форм, которые надо выучить. Они пишут, что студенты должны сами, без поддержки преподавателя и без опоры на структурные упражнения, пытаться пользоваться русским языком для обмена мнениями с другими, а задачей преподавателя является вовлечь студентов в деятельность, протекающую в контекстах естественного взаимодействия [2]. Очень важно также в сценарий взаимодействия преподавателя и студента внести элемент игры, поскольку игры максимально приближают псевдокоммуникацию к реальному речевому общению также в учебно-профессиональной деятельности.

Некоторых моментов в технологии обучения следует избегать. Опираясь на теоретические положения А.Г.Асмолова, нельзя допускать, чтобы в процессе образования формировался тип личности интеллектуально-пассивного потребителя информации [3]. В центр каждого педагогического процесса Асмолов ставит поиск оптимальных форм организации совместной деятельности и общения между людьми. Что касается иностранного языка, то общение, как одна из наиболее оптимальных форм взаимодействия преподавателя и студента, должно быть выдвинуто на первый план. Следует отметить, что в нефилологическом вузе технология обучения языку должна опираться на коммуникативные методы преподавания, в результате чего изучающие иностранный язык без проблем смогут справляться с коммуникативными задачами в повседневной жизни, что послужит превосходной базой для введения студентов технических факультетов в сферу языка профессионального общения.

В заключение хотелось бы напомнить слова выдающихся методистов в области преподавания русского языка как иностранного – О.Д.Митрофановой и В.Г.Костомарова: «Овладение языком – длительный, трудоемкий, а главное, индивидуальный процесс. ... Немногие выучивают язык сразу; для тех же, кому он дается с трудом, учитель должен по крайней мере постараться сделать изучение языка приятным и полезным».

**Литература:**



1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус.яз., 1989. С.268.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М. 1988.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.,1996. С.768.

**Cisowska Galina**

### **The Technology of Teaching Russian Language at Polish Non-Philological Universities**

**Аннотация:** В современной методической литературе все чаще встречается термин «технология обучения», также применительно к иностранному языку. Мы считаем, что основная роль должна быть отведена технологии обучения говорению – устному продуктивному виду речевой деятельности, поскольку в условиях отсутствия языковой среды говорить с обратной связью студент имеет возможность исключительно на занятиях иностранного языка. Второе место на занятиях должно быть, на наш взгляд, отведено слушанию – устному репродуктивному виду речевой деятельности. Письмо и чтение, относящиеся к письменным видам речи, должны стать в вузовском образовании в значительной степени самостоятельными видами работ.

**Abstract:** In the contemporary methodology literature the notion „the technology of teaching” is becoming more and more popular, also in reference to the teaching of foreign languages. We think that the main emphasis should be laid on the technology of teaching how to speak - an active speaking skill, as the only possibility for a student, outside the environment of native speakers, to speak with a feedback is to do it during the language classes. Another issue of great importance is listening- a passive language skill. Writing and reading at the university level should be regarded as part of individual work.

**Ключевые слова:** технология, обучение, общение, говорение, слушание

**Key words:** technology of teaching, communication, speaking, listening

We współczesnej literaturze metodycznej coraz częściej spotykamy pojęcie „technologia nauczania”, również w stosunku do nauczania języka obcego. Uważamy, że główna rola powinna należeć do technologii nauczania mówienia – aktywnej sprawności językowej, ponieważ w warunkach poza środowiskiem native speakers mówić ze sprzężeniem zwrotnym student ma możliwość wyłącznie na zajęciach z języka obcego. Drugie miejsce powinno być przeznaczone na słuchanie – biernej sprawności językowej. Pisanie i czytanie w edukacji uniwersyteckiej w znacznym stopniu należy odnieść do pracy samodzielnej.

**Шатилов Андрей Сергеевич**, доцент филологического факультета СПбГУ,  
тел. +7 921 309 61 39 [shatilovas@mail.ru](mailto:shatilovas@mail.ru)

### **Обучение устной учебно-научной речи учащихся-нефилологов**

Не секрет, что устная речь студентов на профессиональную тему грешит двумя крайностями – либо она слишком разговорная вплоть до жаргона, либо она излишне научная, поскольку чаще всего выучена наизусть (это касается, в первую очередь, китайских учащихся). Приведем пример высказывания китайского студента на экзамене по русскому языку:

*Моя дипломная работа называется «Социальная адаптация и трудности китайцев в российском обществе на примере китайских студентов СПбГУ». В современном обществе проблема социальной адаптации достаточно актуальна. Особенно остро она стоит для мега... мегаполисов, которым и является Санкт-Петербург. В последнее время у китайском молодежи повышается интерес и возможности к получению высшего образования в России, которое им дает реализовать в Санкт-*

*Петербурге. Объектом исследования работы (неразб.) адаптация китайских студентов в российском обществе.*

Теперь ответ того же студента без опоры на текст:

*Цель работы это надо понять какой трудности сейчас у китайских студентов. Я и я участвовал это в исследованиях на факультета и использовать и использовать метод называется методика Рокича и я в общежитие я сам нашел 20 юношей и 20 девушки и я спрос я через опрос и получил результат сейчас китайских студентов можно сам (пауза 8 сек.) сам нормально в Петербург живут. Сейчас [щас] у них есть проблема с погодом еще, потому что в Китае но много времени это будет хорошая погода, а здесь это если половина времени вообще солнце не видно.*

Первое высказывание представляет собой дословное повторение написанного вступления для защиты дипломной работы, а второе является попыткой своими словами передать суть выполненного исследования и попыткой неудачной, как можно видеть. С подобного рода текстами преподаватели имеют дело практически постоянно. Основной недостаток таких высказываний заключается в том, что они опираются на устно-разговорный стиль, в то время, как основу устной научной речи составляет стиль книжно-письменный. Некоторые соображение относительно возможных приемов обучения устной учебно-научной речи будут приведены ниже.

К числу параметров, которые определяют особенности устного профессионального общения, можно отнести следующие:

- 1. Преобладание рассуждения над описанием***
- 2. Импульсный характер высказывания***
- 3. Специфическое членение на синтагмы***
- 4. Повторы, возвраты и остановки***
- 5. Законченный характер высказываний***
- 6. Относительно развитая терминология***
- 7. Инверсия и нарушение согласования***

*8. Смещение границ предложения внутрь высказывания*

*9. Появление немотивированных пауз после союзов, предлогов и др. незначительных частей речи*

*10. Преобладание цельности над связностью.*

Очевидно, что устная профессиональная речь представляет собой своеобразный гибрид устной формы порождения и книжно-письменных форм фиксации. Многочисленные записи устной научной речи это подтверждают. Приведем только один пример из научного доклада.

*Я // вынуждена буду // свести к минимуму характеристику того, как классифицируются, на какие категории эмоциональные явления в современной психологической // литературе // для того, чтобы можно было по существу // как-то прокомментировать результаты пилотного эксперимента на... // которые связаны с // этой категоризацией уже в наивной картине мира.*

В этом небольшом фрагменте видно, как причудливо соединяются в рамках одного высказывания совершенно разнородные черты устной и письменной речи. Каким же образом можно обучить учащихся этим особенностям? **Во-первых**, вероятно стоит познакомить их вкратце с некоторыми специфическими способами построения устного научного текста. Начинать следует с характеристики типов научного текста вообще, т.е. дать представление о различиях в построении текста-описания, повествования и рассуждения на примере предметов и объектов бытового характера. Особое внимание стоит обратить на соответствие типа текста и языковых средств. Например, в тексте-описания бóльшая часть глаголов будет использована в форме несовершенного вида настоящего времени, а в тексте-повествования преобладающими будут глагольные формы прошедшего времени. Особое внимание следует уделить способам построения текста-рассуждения, т.к. он наиболее частотен и наиболее труден. Главной чертой таких текстов является цельность, обеспечиваемая логикой мысли автора. Эта мысль является стержнем, вокруг которого строится

высказывание. В устной речи этот поиск облегчается тем, что автор сам формулирует основную мысль в начале выступления. При построении собственного высказывания этот подход сохраняется – вначале идет мысль, а потом средства ее формулирования. В высказываниях иностранных учащихся зачастую вначале осуществляется выбор языковых форм, а потом им приписываются какие-либо значения.

**Во-вторых,** необходимо показать какие способы связи частей текста чаще всего используются в современной речи, обращая особое внимание на использование формально выраженных и формально не выраженных средств. Например, мы можем предложить отметить в тексте начальные элементы предложений. Часто именно они служат связками, которые объединяют текст. Особенно это важно для устной речи, в которой начальные элементы служат средством введения новой темы или перехода между частями высказывания. Для иллюстрации приведем приемы начала предложений в выступлении преподавателя философского факультета Мавринского И.И. (в скобках дано количество употреблений): *В этом смысле (16) Понятно...(12) Мы с вами понимаем (7) Вот смотрите... (5) Ведь, когда мы с вами... Допустим (3) Если угодно...(2) Важно что, вот смотрите...(3) Я думаю, что... Тут есть некоторая хитрость... Надо понимать... В этом отношении... Буквально... Вообще-то говоря... Скажем...(4) Это первый момент... В принципе... Собственно говоря... Мне кажется... Удивительная штука...(3) Забавно... Хитрая штука... Допускаю, что... (2) Никто не спорит с тем, что... Давайте начнем с какой-нибудь конкретной штуки... Никто ведь не скажет... Я бы выдвинул такой тезис... Наверное... В том-то все и дело... Классная совершенно штука... К слову сказать... Хайдеггер, всем известная штука, да... Штука простая... Есть как бы два момента... Я полагаю, я ответил на ваш вопрос.*

Наряду с общепринятыми в языке науки выражениями, типа *В принципе, Допустим, Собственно говоря, В этом отношении, В этом смысле, Вообще-то говоря* выступающий очень активно употребляет

оценочные обороты с универсальным словом-понятием *штука*: *Удивительная штука, Хитрая штука, Штука простая, Всем известная штука, Давайте начнем с какой-нибудь конкретной штуки, Классная совершенно штука*. Последнее выражение выходит за рамки академического стиля и привносит в беседу элемент сленга. **В-третьих**, большое внимание стоит уделить возможностям трансформации синтаксических структур в рамках высказывания. К числу таких трансформаций относится введение в структуру предложения дополнительного субъекта - *связи между наукой и производства вот в этот период 15-16-17 век быстро они довольно спорадические, довольно случайные // и большинство изобретателей медленно наиболее прославленные изобретатели / наиболее прославленные имена быстро они были довольно далеки от / науки*; Здесь мы наблюдаем «перераспределение» сегментов высказывания, которое отражает работу механизма порождения устной речи. В кодифицированном варианте нужно сказать *В этот период связи между наукой и производством были довольно спорадическими* или *Связи между наукой и производством в этот период были довольно спорадическими*. В устном варианте на первое место выходит субъект в именительном падеже (именительный представления) и он же дублируется личным местоимением. Другой пример – *Уайт кто он был? – Часовщик*. Традиционная структура Кто был кем (*Уайт был часовщиком*) трансформируется в последовательность номинаций, которая фиксирует движение мысли говорящего и облегчает усвоение слушающему. Таких примеров в устной профессиональной речи можно обнаружить множество, что позволяет рассматривать их как структурную особенность этого типа коммуникации. Ясно, что обучать нужно сначала кодифицированному варианту, но затем можно переходить и к более свободным формам. Наблюдая за изменениями в структуре предложения, сопоставляя варианты, тренируясь в способах трансформации, учащиеся овладевают важными навыками комбинации средств выражения, осознают стилистические различия форм речи. На занятиях по научному стилю речи вполне реально

давать учащимся для аудирования небольшие фрагменты устных выступлений, докладов, лекций и т.п. с последующей записью услышанного. После разбора и анализа записей можно предложить учащимся трансформировать записанную речь в письменный вариант и затем сравнить результаты. Подобная работа развивает аналитические умения, дает учащимся набор языковых средств, который они могут использовать при создании собственных текстов. Не менее эффективным приемом является «перевод» письменного текста в его устную версию. Зная способы трансформации и номенклатуру языковых единиц, учащиеся способны сделать такую работу. Опыт работы в группах стажеров-нефилологов подтверждает это.

1. Ф.И.О.: Shatilov Andrei Sergeevich

2. Название статьи на английском языке: Teaching oral academic discourse for humanitarian specialties

3. Аннотация на русском языке: Статья рассматривает вопросы обучения устной учебно-научной речи в нефилологической аудитории. Дается характеристика устной учебно-научной речи, описываются некоторые приемы обучения ей применительно к учащимся гуманитарных специальностей.

4. Аннотация на английском языке: The article concentrates upon the problems of teaching oral academic discourse for humanitarian specialties. It describes some crucial characteristics of oral academic discourse, proposes practical methods of teaching for students of natural sciences.

5. Ключевые слова: студенты-нефилологи, обучение устной речи, профессиональное общение

6. Key-words: humanitarian and natural specialties, teaching oral academic discourse, professional communication

*Д.А. ЩУКИНА, д-р филол. наук, профессор, dshukina@yandex.ru*

*Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»*

## **УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются проблемы изучения и преподавания русского языка как иностранного в системе российского технического образования. Содержание термина *русский язык как иностранный для профессиональных целей* рассматривается в учебно-методическом аспекте в связи с проблематикой высшего технического образования; обосновывается концепция модульного учебника по русскому языку как иностранному (горно-геологический и нефтегазовый профиль).

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, русский язык как иностранный для профессиональных целей, модульный учебник, высшее техническое образование, горно-геологический и нефтегазовый профиль.

Изучение и преподавание русского языка как иностранного в современном российском техническом вузе необходимо соотнести с законодательными документами, разъясняющими политику государства по отношению к изучению русского языка как иностранного и неродного. Рассмотрим два важнейших документа, которые, надеемся, заложат основы обучения иностранных граждан в системе высшего образования с учетом компетентностного подхода. В Указе «Об утверждении Основ государственной культурной политики» от 24 декабря 2014 г. подчеркивается, что «государство впервые возводит культуру в ранг национальных приоритетов», ставятся следующие задачи: «развитие системы преподавания русского языка как иностранного», «продвижение русского языка в мире, поддержка и содействие повышению интереса к русскому



языку и русской культуре во всех странах мира», «расширение межгосударственного сотрудничества в области образования на русском языке в зарубежных странах и изучения русского языка как иностранного». В Совете Федерации 4 февраля 2015 г. принято за основу Постановление «О сохранении и развитии русского языка, повышении его роли в области международных культурных и гуманитарных связей», в котором сохранение и развитие русского языка внутри страны и за ее пределами объявляется важнейшей национальной задачей.

Определим перспективы реализации государственных законодательных актов и инициатив, а также проанализируем вопросы изучения и преподавания русского языка как иностранного на примере конкретного технического вуза. Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», старейшее в стране высшее техническое заведение, имеет большой опыт работы в многонациональной студенческой среде, более 75 % учащихся представляют различные российские регионы, страны ближнего и дальнего зарубежья. В этой связи создание современных учебных пособий и методических разработок по русскому языку как иностранному для профессиональных целей, которые адресованы студентам, магистрантам и аспирантам, видится одной из актуальных научно-методических задач, стоящих перед кафедрой русского языка и литературы.

Разновидность кодифицированного литературного языка, обслуживающая профессиональную сферу общения, исследователи называют по-разному: язык науки, специальный язык, язык для специальных целей, профессиональный язык, корпоративный язык и т.д. Профессиональная речь строится на основе функциональных стилей современного русского языка, в первую очередь, научного и официально-делового. Культура профессиональной речи включает владение терминологией определенной специальности, умение строить монологическое выступление на профессиональную тему, умение организовать профессиональный диалог и управлять им, умение общаться с

неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности. В учебном процессе особое место уделяется работе со специальными текстами, умению строить монолог и участвовать в диалоге на профессиональные темы.

В современном техническом вузе особое место отводится научному стилю. Владение различными жанрами научного стиля речи формирует у учащихся навыки целесообразного коммуникативного поведения в учебно-научных и учебно-деловых ситуациях. Прежде всего, актуально умение реферировать научный текст. Современный научный текст принципиально диалогичен, это реализуется в прямом и косвенном цитировании, а также при ссылках на научный контекст. Научная проблема в какой-либо отрасли знания формулируется только в творческом взаимодействии различных школ, подходов, концепций.

В методике преподавания РКИ имеется богатый опыт обучения языку специальности, предлагаем использовать для обозначения данного аспекта термин *русский язык как иностранный для профессиональных целей*. Создание современного учебника / учебного пособия / учебного модуля по русскому языку как иностранному для профессиональных целей видится одной из актуальных научно-методических задач, стоящих перед лингвистическими кафедрами технических вузов. Существующие учебные пособия по данному аспекту преподавания РКИ представлены двумя типами учебно-методической литературы.

К первому типу можно отнести традиционные учебные пособия по языку специальности, адресованные студентам младших курсов и учитывающие их будущую профессию. Работу с учебными материалами рекомендуется проводить в аудитории под руководством преподавателя. Материал в учебных пособиях данного типа организован по грамматическому принципу, название уроков / разделов сформулировано с учетом базовых грамматических конструкций. Например, Квалификация предметов и явлений, Классификация предметов и явлений, Качественная

характеристика предмета, Состав и количественная характеристика предмета, Нахождение веществ в природе и их образование и т.д. [3]

Учебная литература второго типа ориентирована на самостоятельную работу студентов и предусматривает чтение текста с последующей краткой записью основной информации, то есть отрабатываются навыки конспектирования учебного текста. Материал пособия организован по тематическому принципу. Например, в учебном пособии по языку специальности Т.Е. Аросевой «Инженерные науки» последовательно рассказывается о пути развития физики вплоть до фактов современной науки [1]. В первой части пособия для чтения и конспектирования даны следующие темы по физике: Вода, Движение материи, Аллотропия, Акустика, Эксперимент. Измерения и др. В основном это научно-популярные статьи и специально составленные тексты общенаучного характера. Вторая часть, расширяя знания будущих инженеров об актуальных проблемах современной науки, развивает навыки самостоятельной работы с научным текстом.

Учитывая практическую и теоретическую значимость создания учебных материалов, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций иностранных студентов технического вуза, определим критерии учебного пособия по русскому языку как иностранному для профессиональных целей, ориентированного на студентов горно-геологического и нефтегазового профиля.

Во-первых, предлагаем учесть достоинства обоих описанных типов учебных пособий по РКИ, а именно соединить тематический и грамматический принцип изложения материала. Например, Тема 1 «Науки о земле и земных недрах» предполагает включение базовых грамматических конструкций квалификации и классификации предметов и явлений, а также грамматических конструкций, описывающих нахождение веществ в природе и их образование. Во-вторых, учебное пособие, адресованное студентам горных, геологических, нефтегазовых специальностей, призвано обеспечить владение иностранными студентами терминологией данных отраслей науки.

Для формирования у иностранных студентов профессиональной компетенции (в первую очередь, умения воспринимать и строить связные высказывания на темы профессионального общения) необходимо определить и ввести в учебное пособие терминологический минимум по горно-геологическим и нефтегазовым специальностям. В-третьих, тексты учебного пособия должны соответствовать следующим требованиям: практическая профессиональная направленность, введение актуальной расширяющей кругозор студентов информации, проблемное изложение материала, повторяемость лексических единиц и грамматических конструкций в различных контекстах, доступность текстов (обучение в рамках подготовки к сдаче ТРКИ-II). В-четвертых, учебное пособие по русскому языку как иностранному для профессиональных целей, представляя собой учебный модуль, призвано обучать различным видам речевой деятельности. Для студентов технического вуза важными учебными навыками являются чтение специального учебного текста, его конспектирование, аннотирование и реферирование. Как показывает практика РКИ, одним из самых сложных методических вопросов выступает обучение аудированию, в этой связи необходимо введение учебного материала по формированию данного навыка, связанного с восприятием учебных текстов в сфере профессионального общения. Считаем необходимым также включить в пособие задания, связанные с развитием у иностранных студентов навыков монологического и диалогического общения на профессиональные темы.

Таким образом, развитие профессиональных компетенций при изучении РКИ в техническом вузе включает владение терминологией определенной специальности, умение строить монологическое и диалогическое высказывание на профессиональную тему. Принцип профессиональной направленности обучения предполагает ориентацию содержания учебного пособия на практическую профессиональную деятельность, учет межпредметных связей и модульную структуру,

связанную с ограниченным количеством аудиторных учебных часов по преподаванию русского языка как иностранного.

Литература

1 Аросева Т.Е. Инженерные науки: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2013, 232 с.

2 Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.-СПб.: Златоуст, 1999. С.5.

3 Корчикова С.Л., Елисеева Т.Я. Практическое пособие по русскому языку (горно-геологический профиль). Книга для учащегося. М.: Русский язык, 1982, 184 с.

**D.A. SHCHUKINA**, *Dr. of philol., professor, dshukina@yandex.ru*

*National Mineral Resources University*

RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN FOR PROFESSIONAL PURPOSES  
EDUCATIONAL MODULE IN THE HIGHER TECHNICAL EDUCATION  
SYSTEM

In this paper problems of learning and teaching Russian Language as foreign in the higher technical education system of Russia are being depicted. The term *Russian language as foreign for professional purposes* content is being depicted in educational-methodological aspect in connection with the higher technical education problems; conception of the module textbook of Russian language as foreign (mining-geological and oil-gas profile).

**Key words:** professionally oriented education, Russian language as foreign for professional purposes, module textbook, higher technical education, mining-geological and oil-gas profile.