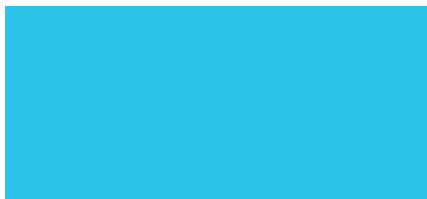




ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА



**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ
ФАКУЛЬТЕТАХ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ
ГРАЖДАН**

*Сборник статей
II Всероссийской научно-практической
конференции, 6–7 сентября 2017 г.*

Москва

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А. С. ПУШКИНА

**II Всероссийская
научно-практическая конференция**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН
(6–7 сентября 2017 года, Москва)**

Сборник статей

Москва
2017

УДК 378.046.2

ББК 74.489

B85

*Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Протокол № 1 от 24 января 2018 г.*

Рецензенты:

И. А. Орехова, доктор педагогических наук, профессор Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина;

С. И. Ельникова, кандидат филологических наук, доцент Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

Ответственные редакторы: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова

B85 II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (6–7 сентября 2017 года, Москва): сборник статей / отв. ред. М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2017. 412 с.

ISBN 978-5-98269-171-2

В сборнике представлены материалы научно-практической конференции, проведившейся Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина. В статьях освещается широкий круг проблем, возникающих при реализации программ подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке: вопросы нормативно-правового регулирования; использование современных технологий; различные образовательные практики; модели профессионального развития руководителей и педагогических кадров подготовительных факультетов; возможности сетевого взаимодействия и др.

УДК 378.046.2

ББК 74.489

ISBN 978-5-98269-171-2

© Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2018

Содержание

Колтакова Е. В., Татаринова Н. В., Лешутина И. А.	
Портал «Образование на русском» как информационно-образовательная среда обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете	11
Акифи О. И.	
Формирование аналитического и критического мышления на русском языке у слушателей подготовительных факультетов для иностранных граждан	17
Алешина Л. Н.	
Активизация учебной деятельности иностранных слушателей в процессе преподавания курса «Экономика» в системе довузовского образования.	22
Арзамасцева Н. Ю.	
Обучение фразеологическим единицам иностранных студентов на начальном этапе: зачем, как и чему учить	25
Баранникова Н. А., Павличева Е. Н., Рублева Е. В.	
Особенности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья на подготовительных факультетах российских вузов.	28
Белихина Е. Н., Кубаева А. С.	
Дневник наблюдений как средство обучения письменной речи на подготовительном факультете	39
Бертякова А. Н.	
Понятие о служебных частях речи современного русского языка в образовательной программе подготовки иностранных слушателей	47
Битехтина Н. Б., Климова В. Н.	
Обучение фонетическому аспекту русского языка как иностранного в условиях «электронного подфака»	55
Бринюк Е. В.	
Основные функции креолизованного текста в методике преподавания русского языка как иностранного	60

Бутенко Л. И.

Рекомендации к практическому использованию системы
педагогического сопровождения адаптации китайских студентов в
процессе изучения русского языка 64

Власова Н. А.

Использование модульной игры на основе «Мемори» в обучении
иностранных студентов лексике русского языка 70

Волкова С. Н., Татаринова Н. В.

I Международная олимпиада по русскому языку для слушателей
подготовительного факультета Института Пушкина:
из опыта проведения 76

Вязовская В. В., Злобина М. Г., Черкасов Г. В.

Типология лингвотренажеров в интерактивном мультимедийном
учебнике по русскому языку как иностранному 82

Гагарина Н. В.

Проблемы адаптации иностранцев на уроках русского языка и пути
их решения 87

Герасименко И. Е.

Рекомендации по социально-психологическому сопровождению
иностранных слушателей подготовительных факультетов в период
адаптации 91

Герасимова В. В., Машенькин В. П.

Социокультурная адаптация иностранных слушателей
подготовительных факультетов 95

Грачева О. А., Матухин П. Г.

Принципы разработки компьютерной рабочей тетради «Лексика и
грамматика» для подготовки иностранных граждан к ТРКИ-ТЭУ/А1 99

Гуманова Т. С.

Работа с аутентичными текстами на подготовительном факультете в
рамках освоения программы уровня В2 109

Де Паулис А. Г.

О специфике обучения носителей славянских языков русскому
языку как иностранному на подготовительных факультетах 113

Доронина Е. Г., Казакова Ю. В.

Проблемы обучения речевому этикету на этапе довузовской подготовки 118

Жидкова Ю. Б.

Организация учебного материала в электронном курсе «Литература» в рамках межпредметной координации научного стиля речи и предметах 122

Жильцова А. В., Родионова И. П.

Роль электронного учебно-методического комплекса «Химия» в обучении иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки 129

Жорова А. П.

Тестовый контроль письменной речи: учет ошибок учащихся для уточнения критериев оценки 138

Зайцева И. А.

Научный стиль речи на этапе предвузовской подготовки: некоторые пути решения актуальных проблем 143

Июльская Е. Г., Петриквия Е. К.

Художественный текст как средство формирования языковой культуры иностранных студентов 148

Капищева Т. Ю., Попова Е. В.

Об организации работы подготовительного отделения БГПУ им. М. Акмуллы 152

Китанина Э. А.

Проблема систематизации новых знаний на этапе довузовской подготовки 156

Ковалых Е. В.

Местные реалии в процессе адаптации иностранных слушателей подготовительных курсов 159

Кожевникова Е. В., Олейникова О. Н.

Традиционные и тестовые формы контрольно-измерительных материалов по научному стилю речи для будущих экономистов 162

Кожевникова М. Н.

Роль и место рабочей программы учебной дисциплины в системе
обучения иностранцев в российском вузе 167

Колтакова Е. В.

Мониторинг образовательных организаций, реализующих
программы подготовки иностранных граждан к освоению
профессиональных образовательных программ на русском языке 172

Кравцова Ю. Г.

Применение различных программ создания электронных тестов
для контроля химических знаний у иностранных граждан 184

Краснощеков В. В., Новикова О. А., Сурыгин А. И.

Проблемы диверсификации и унификации программ
предвузовской подготовки иностранных студентов 191

Кузнецов А. Л.

О преподавании гуманитарных предметов на подготовительном
факультете для иностранных граждан МАДИ 198

Кузнецова Т. И.

Русский математический язык (начальный этап). Чтение
математических текстов: ноль и нуль 202

Лысова Т. В.

Использование электронных образовательных ресурсов для
прохождения обучения по программам повышения квалификации
преподавателей вузов, занимающихся подготовкой иностранных
граждан на предвузовском этапе 209

Маркина Н. А.

Принципы адаптации учебного текста 213

Матухин П. Г., Грачева О. А., Комиссарова Н. В.,**Запорожец В. В., Салтыкова О. В.**

Разработка комплекта информационных продуктов
для преподавателей и персонала РЦНК за рубежом по подготовке
и проведению тестирования иностранных граждан различных
категорий по системе ТРКИ 216

Молчанова Н. С.

Учет новых речевых ситуаций, форм и тем общения
при обучении русскому языку как иностранному
на этапе предвузовской подготовки 225

Мухаммад Л. П., Мухаммад Х. И. А.

Некоторые особенности построения национально
ориентированной обучающей модели на подготовительном
факультете (уровни А1–А2) 228

Нахабина М. М., Степаненко В. А.

Разработка нового контента учебника с учетом национальной
ориентации учащихся 235

Овчинникова М. В., Колотова Н. И.

Возможности использования песни на уроках русского языка как
иностранных как средства формирования коммуникативной
компетенции 241

Олейникова О. Н., Старикова Т. И.

Создание контрольно-измерительных материалов (общее владение
русским языком) и их использование на кафедре русского языка
довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО ВГУ 246

Орлова Н. А.

Возможности развития межкультурного диалога в рамках
подготовительного отделения для иностранных граждан (на при-
мере сопоставления текстов песни на русском и арабском языках) 253

Паремузашвили Э. Э.

Организация самостоятельной работы иностранных слушателей
на подготовительном факультете Института Пушкина 257

Пахомова Е. П., Столетова Е. К.

К проблеме социокультурной адаптации иностранных учащихся на
подготовительных факультетах (подготовка слушателей, владеющих
русским языком на уровне А1, к экскурсии в Третьяковскую галерею) .. 262

<i>Содержание</i>	
<i>Прокопова И. И., Белихина Е. Н.</i>	
8 Об особенностях использования коммуникативного метода при обучении слушателей из Ирана на подготовительном факультете	268
<i>Пыхтина Н. А.</i>	
Влияние предвузовской математической подготовки иностранных студентов на формирование их взаимодействия в учебно-научной сфере общения	273
<i>Раннева Н. А., Донскова Л. П.</i>	
Специфика работы с учебно-научным аудитивным текстом на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан	279
<i>Реброва Д. Н.</i>	
Актуальные вопросы обучения биологии иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки	285
<i>Родионова И. П., Глазева А. С.</i>	
Современные средства обучения истории иностранных учащихся в педагогической системе предвузовской подготовки: электронный учебно-методический комплекс «История России»	292
<i>Родионова И. П., Родионов В. В.</i>	
Учебные программы по предметам математического, естественно-научного и гуманитарного циклов в педагогической системе дополнительной общеобразовательной программы для иностранных граждан	298
<i>Самойлова М. Б., Раннева Н. А.</i>	
Анализ тактического построения убеждающей речи как средство формирования речежанровой компетенции при обучении русскому языку как иностранному (на материале рассказов А. П. Чехова)	308
<i>Санникова Н. Ю., Маркина М. Н.</i>	
Актуальные вопросы социальной адаптации иностранцев в российской высшей школе	313
<i>Седова Н. В.</i>	
Образовательные и социокультурные проблемы иностранных граждан на подготовительном факультете регионального вуза	318

Степанова Н. С., Амелина И. О.	
Олимпиада по русскому языку как средство интеграции иностранных обучающихся в образовательное поликультурное пространство университета	324
Столетова Е. К., Пахомова Е. П.	
К проблеме академической адаптации иностранных учащихся подготовительных факультетов и отделений (на примере вьетнамских и китайских учащихся): некоторые трудности, способы их преодоления, дидактические рекомендации	329
Титова Е. П., Матухин П. Г., Якушев В. В., Савостьянова Е. Б., Савченко Е. Л.	
Анализ результатов применения облачных технологий Microsoft One Drive как средства поддержки дистантного изучения курса «Анатомия человека» для иностранных студентов на начальных этапах обучения иностранных студентов.	335
Третьякова Л. Н.	
Военная метафора и фразеология в современной газете на занятиях по русскому языку с иностранными гражданами	341
Трубчанинова М. Е.	
Лингводидактический потенциал современных информационных технологий и его реализация в подготовке иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.	345
Федосеева А. В.	
Специфика обучения русскому языку как иностранному студентов подготовительного курса зарубежного вуза (на примере работы с учащимися Гаванского университета)	350
Фомина Т. К., Гончаренко Н. В.	
Повышение информационной культуры преподавателя подготовительного факультета	357
Форопонова А. А., Черникова Е. Л.	
Экспресс-опрос как вид итогового контроля на занятиях по страноведению России на подготовительном отделении	363

Халеева О. Н.

Общенаучная лексика в лексических минимумах по языку специальности для подготовительных факультетов/отделений 366

Харламова Н. В., Тюменцева Е. В.

Модернизация системы контроля знаний слушателей подготовительных факультетов 374

Черенкова Б. В.

Использование электронного обучения в практике преподавания языка специальности иностранным слушателям подготовительного отделения 381

Черкашина Е. Л.

О разработке экзаменационных материалов по русскому языку как иностранному (технический профиль) для студентов, обучающихся по специальности «Гидротехника» 385

Шмелькова В. В.

Об использовании интенсивных методов в преподавании языка специальности на довузовском этапе обучения 392

Шустикова Т. В.

Учебно-методический комплекс по РКИ: речевое общение в академической профессионально ориентированной сфере 395

Щурова А. В.

Организация экскурсий в рамках социокультурной адаптации иностранных учащихся 402

Ярославская И. М.

Проблемы обучения языку специальности учащихся этапа предвузовской подготовки 407

11

E. B. Колтакова
кандидат педагогических наук, доцент, проректор
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
EVKoltakova@pushkin.institute

Н. В. Татаринова
кандидат филологических наук,
декан подготовительного факультета
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
NVTatarinova@pushkin.institute

И. А. Лешутина
доктор филологических наук,
профессор кафедры методики преподавания
русского языка как иностранного
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
IALeshutina@pushkin.institute

ПОРТАЛ «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ» КАК ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы эффективного использования электронной информационно-образовательной платформы «Образование на русском» с целью реализации дополнительных программ обучения иностранных граждан на подготовительном факультете Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда; портал «Образование на русском»; подготовительный факультет; «электронный подфак»; современные педагогические технологии; смешанное обучение.

Современный образовательный процесс невозможен без применения информационных и коммуникационных технологий, без сочетания традиционных средств и методов обучения и электронных образовательных ресурсов (ЭОР). В 2014 году при поддержке Министерства образования и науки РФ был открыт интернет-портал «Образование на русском», в разработке которого приняли участие более 70 ведущих российских вузов, а методическое сопровождение

портала стал успешно осуществлять Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. Портал предоставляет возможность любому желающему:

- изучать русский язык самостоятельно или под руководством преподавателя (тьютора);
- пройти тестирование на знание русского языка и получить сертификат, подтверждающий уровень владения языком;
- получить знания в различных областях на открытых онлайн-курсах на русском языке;
- стать партнером портала, заявив о себе и приняв участие в реализуемых проектах в сфере изучения, продвижения и сохранения русского языка.

Преподаватель русского языка как иностранного на портале «Образование на русском» имеет возможность повысить квалификацию в области профессиональной деятельности, освоив одну или несколько представленных на портале программ повышения квалификации. А преподавателю с гуманитарным образованием можно пройти профессиональную переподготовку и получить право осуществлять профессиональную деятельность в сфере преподавания русского языка как иностранного.

Ключевым направлением работы портала является изучение русского языка как иностранного с любого уровня и в любом возрасте. С этой целью на портале специально разработан ресурс «Учим русский». При его создании были учтены основные требования к разработке ЭОР:

- возрастные и психологические особенности обучающихся;
- разнообразные методы и способы обучения и их гармоничное использование для комплексного, целенаправленного воздействия на эмоции и сознание обучающегося через визуальную, аудиальную, сенсорную системы восприятия информации в образовательных целях.

При создании ресурса были учтены не только требования, предъявляемые к электронной педагогике, но и классические принципы дидактики (наглядность, доступность, научность и т. д.). Кроме того, эффективность использования данного ресурса в образовательных целях подтверждается еще и тем, что при желании обучающегося возможно создать индивидуальную траекторию программы по РКИ, рассчитать учебное время на визуальное взаимодействие с преподавателем (тьютором).

Следует отметить также, что эффективность использования информационных и коммуникационных технологий повышается на порядок, если они применяются в качестве вспомогательного педагогического инструмента при разумном синтезировании традиционных и инновационных форм обучения. В этой связи в фокусе обучения оказываются такие технологии, которые рационально совмещают и аудиторное, и дистанционное онлайн-общение. На сегодняшний день такой инновационной образовательной технологией является технология смешанного обучения.

Смешанное обучение (Blended Learning) как образовательная концепция основано на комбинации синхронных и асинхронных технологий, когда формат традиционного урока расширяется во времени и пространстве за счет электронной информационно-образовательной среды и выходит за рамки традиционных сценариев [1, 2]. В этой связи технология смешанного обучения дает возможность всем участникам образовательного процесса контролировать время, место, темп и путь изучения материала, а конкретно обучающимся – получать знания как в режиме онлайн, общаясь с преподавателем или занимаясь самостоятельно, так и в учебном классе.

Смешанное обучение в системе электронного информационно-образовательного пространства интегрирует различные формы и методы учебного процесса с целью создания, обеспечения и потребления максимально эффективного и продуктивного обучения, в том числе и русскому языку как иностранному. Подобная интеграция требует глубоких научно-методических исследований.

Для реализации образовательных программ с использованием технологии смешанного обучения современные исследователи предлагают следующие четыре модели [4, 5]:

- ротационная модель (Rotation Model) – образовательная программа, которая включает предметы/дисциплины, имеющие только онлайн-базу, и предметы/дисциплины, обучение которым предполагает только традиционную форму;
- гибкая модель (Flex Model) – образовательная программа, предусматривающая в разделе «самостоятельная работа» задания, выполнение которых требует обращения учащихся к электронным образовательным ресурсам;
- самостоятельная модель (Self-blend Model) – образовательная программа, включающая обязательные модули, которые изучаются в традиционном очном формате, и дополнительные курсы по выбору, которые изучаются дистанционно в онлайн-режиме;
- виртуальная модель (Enriched-virtual Model) – образовательная программа, предусматривающая изучение всех предметов/дисциплин частично – очно, а частично – онлайн.

Модернизация дополнительных образовательных программ, направленных на подготовку будущих абитуриентов к поступлению в вузы РФ, на сегодняшний день представляет собой достаточно актуальную задачу, требующую скорейшего решения и особого внимания как организаторов обучения, так и методистов [3]. При этом эффективность подготовки слушателей в рамках таких программ значительно улучшается, когда, на наш взгляд, разумно совмещены не только аудиторные и онлайн-занятия, не только очная и дистанционная формы обучения, но и когда выделен такой специальный, особый этап (этап 1), как «предподфак», предполагающий подготовку слушателей к собственно обучению на подготовительном факультете еще до приезда в Россию.

Этап 1 (дистанционный) предполагает самостоятельное обучение слушателей до уровня А1 (с еженедельной тьюторской поддержкой) и текущую аттестацию в очном режиме. На освоение программы первого этапа слушателю отводится до 240 часов. Из них: до 80 часов – на занятия с тьютором в дистанционном формате, и около 160 часов – на самостоятельную работу с использованием ресурсов электронной информационно-образовательной платформы: интернет-портала «Образование на русском» (pushkininstitute.ru). Рекомендуемая частота занятий с тьютором в дистанционном режиме – 4 часа в неделю. Продолжительность обучения по программе первого этапа – не более 20-ти учебных недель.

Далее обучение строится по следующей модели:

Этап 2 (очное обучение с применением онлайн-обучения) представляет собой обучение русскому языку как иностранному до уровня А2 в группах на практических занятиях и составляет около 120 учебных часов.

Этап 3 (очное обучение с применением онлайн-обучения) включает уже не только групповое практико-ориентированное обучение РКИ и языку специальности до уровня В1 (120 часов), но и лекционно-практическое обучение по профильным дисциплинам до уровня, достаточного для дальнейшего обучения на русском языке в российских вузах.

Таким образом, технология смешанного обучения рассматривается нами в совокупности всех трех этапов обучения и в основе своей разработана по авторской комбинаторной модели:

- комбинаторная модель (Combinatorial Model) – образовательная программа, подразумевающая поэтапную, строго последовательную реализацию дистанционных, традиционных и синтезированных форм обучения.

Итак, первый этап комбинаторной модели смешанного обучения – «предподфак»/электронный подготовительный факультет. Целевая аудитория данного этапа – зарубежные школьники старших классов, иностранные абитуриенты и все желающие изучать русский язык с нуля с целью последующего очного обучения по программам подготовительных факультетов вузов РФ.

Срок обучения – 5 месяцев.

Форма обучения – дистанционная. По данному курсу предусмотрена лекционная форма занятий.

Стартовый уровень – А0.

Результат обучения – уровень А1.

Программа электронного «предподфака» разработана для иностранных слушателей, которые в дальнейшем планируют обучаться на подготовительных отделениях/факультетах вузов Российской Федерации, а также для всех желающих изучать русский язык самостоятельно и предполагает обязательное дистанционное тьюторское сопровождение. Целью программы является первоначальное знакомство с русским языком, что позволит в процессе

дальних дистанционных занятий приблизить уровень обучающихся к элементарному (A1).

Задачи программы следующие: формирование у слушателей, в первую очередь, языковой компетенции, а в пределах уровня A1 – речевой; и первоначальное знакомство с культурологическими особенностями страны изучаемого языка.

Обязательными условиями реализации программы являются рекомендуемая частота проведения занятий с тьютором в дистанционном формате (4 часа в неделю) и продолжительность обучения с целью успешного освоения всей программы до 20-ти учебных недель.

Следует признать, что, несмотря на создание электронной информационно-образовательной среды «предподфака», преподаватель остается по-прежнему в центре образовательного процесса. Но особенно на этом первом этапе с помощью новых методик и технологий (технических средств) преподаватель делает образовательный процесс более насыщенным и эффективным. Собственно сама роль преподавателя видоизменяется: на первый план выступает роль преподавателя-тьютора.

Важным не только для организаторов процесса электронного обучения, но и для преподавателей-тьюторов является установление временных рамок каждой учебной темы, определение ритма работы. В этой связи необходимо разработать и/или перевести в цифровой формат учебные материалы: «купаковать» содержательную часть занятия в электронный формат, составить онлайн-практикумы, сформировать проверочные тесты, выделить медиатеку, записать ролики с мини-лекциями на языке-посреднике, подготовить презентации и т. п.

Таким образом, применение ресурса интернет-портала «Образование на русском» способствует интенсификации процесса обучения, увеличению доли продуктивной деятельности, расширению информационной базы урока и его видеонаглядности. Несомненно, включение в процесс изучения РКИ данного ресурса способствует повышению доступности учебной информации, дает возможность дифференцировать цели и задачи каждого урока в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучающихся, а также их уровнем владения русским языком.

Литература

1. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
2. Кравцов В. В., Савельева Н. Н., Черных Т. В. Смешанное обучение как ответ на вызовы современному образованию // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 4. С. 659–669. URL: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>

3. Особенности разработки содержания программ подготовительных факультетов для иностранных граждан // Управление образовательным процессом в современном вузе: высшее образование для развития региона : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 12 ноября 2015. Красноярск, 2015. С. 56–63.
4. Allen E., Seaman J., Garrett R. Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. I. Sloan-C™, 2007. P. 35.
5. McClellan J. H., Krudysz G. Concept-based Tutoring System for On-line Problem Centered Learning // International Conference on Engineering Education: Proc. of International Conf. (Turku, Finland, July 30 – August 3, 2012). Turku, 2012. Part 3. P. 650–657.

E. V. Koltakova, N. V. Tatarinova, I. A. Leshutina

THE EDUCATIONAL ELECTRONIC RESOURCE

«PUSHKINONLINE» AS AN INFORMATION AND EDUCATIONAL
ENVIRONMENT TRAINING FOR FOREIGN CITIZENS
AT THE PREPARATORY FACULTY

Abstract: The article discusses the effective use of the electronic information and educational platform «PushkinOnline» with the aim of implementing additional training programs for foreign citizens at the preparatory faculty of the Pushkin State Russian Language Institute.

Keywords: electronic information and educational environment; portal «PushkinOnline»; preparatory faculty; «electronic preparatory faculty»; modern pedagogical technologies; blended learning.

кандидат филологических наук, доцент Белгородского
государственного технологического университета им. В. Г. Шухова,
г. Белгород, Россия
Mrs.olesiakifi@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Аннотация: В данной статье рассматривается важность формирования аналитического и критического мышления на русском языке у иностранных учащихся перед освоением профессиональных программ. Аргументируются причины обращения к данным методам, а также приводятся примеры заданий. Доказывается, что аналитическое и критическое мышление необходимо формировать при изучении иностранного языка как особого элемента развития когнитивной рефлексии.

Ключевые слова: аналитическое мышление; критическое мышление; русский как иностранный; аналитические упражнения; иностранные студенты; языковая рефлексия.

При подготовке иностранных граждан к освоению профессиональных программ на основном курсе высшего образования перед подготовительными факультетами стоит спектр разноплановых, но составляющих единое целое задач. Обычно основной задачей представляется обучение русскому языку до уровня *первый сертификационный*, что, несомненно, становится генеральной линией, которая подразумевает совокупность не менее важных сопутствующих образовательных целей и задач.

Можно предположить, что у слушателя подготовительного факультета уже либо развито аналитическое мышление, либо нет, так как это уже взрослые люди со сформированными когнитивными способностями. Однако культурологические исследования доказывают, что различным этносам, различным системам образования, культурного окружения присущи различные системы мышления. Для усвоения российского профессионального образования необходимо развивать аналитическое и критическое мышление.

Перед получением высшего профессионального образования любой учащийся должен уметь анализировать материал и критически его осмысливать, иностранных граждан также нужно научить проводить подобные

мыслительные процессы на русском языке. Представляется, что только с наличием этого навыка можно ожидать высоких результатов.

Аналитическое мышление многоаспектно, но опирается со временем на один системообразующий принцип. Развитие аналитического мышления предполагает выработку у учащегося определенной системы решения типовых задач.

На подготовительных факультетах выработку аналитического мышления предлагаются начинать после усвоения уровня А1. Это касается как основного курса русского языка, так и научного стиля речи. В комплексе данная стратегия позволит подготовить учащегося к усвоению лекционного материала, к выполнению самостоятельных работ, к обработке научного материала.

Нужно учитывать, что задания для развития аналитического мышления должны быть сложными. Простые задачи способствуют бессистемному мышлению, а сложное задание предполагает построение системы. Наличие нескольких сложных заданий и создает условия для выработки аналитического мышления на иностранном языке.

Введение аналитических задач можно начать с заданий, содержащих следующие категории.

– Исключающие слова («но», «без», «за исключением» и т. п.) демонстрируют попытки разделить, что принадлежит исследуемой категории, а что – нет.

– Отрицания («не», «нет», «никогда») также необходимы для выделения отличий; таким образом, люди с развитым аналитическим мышлением при описании событий склонны использовать отрицания.

– Причинные слова («из-за», «благодаря тому, что…», «потому что», «влияет», «таким образом»).

– Слова для выражения проницательности («думать», «предполагать», «знать», «рассматривать») – представляют собой два уровня когнитивных механизмов, указывающих на более сложное построение языка.

– Количественные слова («сколько», «мало», «несколько», «много») также находятся в группе слов, определяющих более высокий уровень сложности когнитивных процессов и детализации воспринимаемой информации.

– Неопределенные слова («может быть», «возможно», «наверно») используются, когда испытуемый не уверен в том, что он рассказывает, и присутствие данных слов может указывать на то, что он еще не продумал события и не сформировал слаженной истории.

– Слова для выражения уверенности («безусловно», «абсолютно», «всегда», «никогда») обозначают, что человек уверен в своем решении.

В зависимости от функциональности слов, эти семь категорий выделяют три аспекта речи:

1) способность находить различия (исключающие слова и отрицания);

2) уровень когнитивной сложности (причинные слова, слова проникательности и количественные слова);

3) уровень умственной активности (неопределенные слова и слова уверенности).

В подобной работе лучше совмещать устную и письменную речь. Для эффективного формирования аналитического мышления следует совмещать все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо и говорение. Несомненно, в этом будут задействованы лексика, грамматика и фонетика.

Одним из первых заданий может служить задание следующего типа. Учащимся предлагаются несколько текстов на одну тему. Затем требуется найти единую тему, которая обнаружится при выделении сходств и различий в текстах. Рекомендуется проводить подобные занятия в игровой форме, поскольку в этом случае усиливается мотивация, мыслительные процессы активизируются, и возрастаёт потребность в применении нетипичных методов работы на уроке.

При формировании данного навыка предлагается игра «Шерлок Холмс». Слушатели делятся на две команды, и начинается работа на опережение: кто первым разгадает дело. Преступление представлено в нескольких текстах, от разных лиц-свидетелей. Сопоставив ряд фактов, слушатели решают поставленную перед ними задачу: найти преступника, или место преступления, или его причину, а на более продвинутых этапах – всё вместе взятое. Естественно, с каждым новым этапом следует повышать уровень мыслительной и когнитивной сложности.

В БГТУ им. В. Г. Шухова подобные методы реализуются также с использованием педагогического театра. Данная работа предполагает небольшую подготовку, однако, при этом позволяет охватить значительную аудиторию.

Как показывает практика, данную игру можно проводить несколько раз, изменяя тексты с содержанием и задачи. Иногда данное задание можно перевести и в определенный квест. Таким образом, решается огромное количество задач. Кроме образовательных, сюда подключаются и воспитательные элементы.

Помимо подобных заданий, которые могут продолжаться целое занятие, можно вводить небольшие элементы на уроках, которые не только будут способствовать развитию аналитического мышления, но и станут разрядкой на уроке. Например, при изучении родительного падежа или чисел можно задать следующий вопрос: «Сколько будет углов у стола, если один отрезать?» Если слушатели начнут задавать вопросы о предыдущей форме стола, о том, сколько углов у него было до того, это значит – аналитическое мышление сформировано.

Предложение нестандартных методов решения поставленной задачи должно только поощряться преподавателем. Лучшим вариантом будет, если и преподаватели предметов будут использовать подобные методы.

Критическое мышление в данном аспекте является неотъемлемой частью аналитического, поскольку критическое мышление подразумевает активную рефлексию, также как и аналитическое мышление построено с прицелом на вывод, результат после обработки определенного информационного блока.

Критическое мышление проще развивать на материале внеаудиторной групповой работы, организовав, например, определенные группы экспертов. Часто в методических разработках предлагается организовывать подобные группы экспертов по языковому материалу. Нам представляется, что это актуально для групп филологической направленности, где студентам важно глубоко изучить то или иное языковое явление, для студентов же технического или медицинского профиля данные знания, на наш взгляд, являются необязательными. Однако это не значит, что нельзя использовать данную работу. Этот тип мышления можно отработать в играх-дискуссиях. На начальных этапах это можно сделать в форме защиты своей профессии. При этом остальные участники должны найти факты, доказывающие, что данная профессия имеет недостатки.

Проще всего это сделать публичным выступлением с последующим голосованием аудитории. Таким образом, возможность выразить свое негативное или позитивное отношение к чему-либо на иностранном языке формирует более уверенное владение языком, элементы критического осмысления материала и аналитическое мышление.

Таким образом, развитие у иностранных учащихся аналитического и критического мышления не только способствует подготовке слушателей ПФИ к эффективному усвоению профессиональных программ, но и имеет богатый методический потенциал, что сделает работу по изучению русского языка эффективной и очень интересной. Данный метод подразумевает антропоцентрический подход, активные формы обучения, личностно ориентированный подход, а также коммуникативную направленность (что сейчас активно пропагандируется во всех методиках). При успешном внедрении развития аналитического и критического мышления в образовательный процесс изучение иностранного языка (в нашем случае русского как иностранного) будет способствовать не только хорошему уровню владения языком, но и формированию у иностранцев критического когнитивного осознания мира.

Конечной целью использования подобных технологий должна стать выработка навыка подобных методов решения языковых и научных задач сначала без участия преподавателя, а впоследствии – и вне аудитории.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 325 с.
2. Ольховская А. И. Использование приемов технологии критического мышления в преподавании РКИ // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: Материалы I Международной научно-практической конференции. Барнаул, Изд-во АлтГТУ им. И. И. Ползунова, 2013. С. 174–178.
3. Позднякова К. С. Особенности преподавания иностранного языка на продвинутом этапе обучения (строительные специальности) // Вестник Тульского государственного университета. Тула: Тульский государственный университет, 2016. № 1. С. 171–172.

O. I. Akifi

DEVELOPING ANALYTICAL AND CRITICAL THINKING IN RUSSIAN FOR STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES FOR FOREIGN CITIZENS

Abstract: This article discusses the importance of building analytical and critical thinking in the Russian language among foreign students prior to professional development programs. The causes of addressing to these methods, as well as examples of tasks are being justified. We prove that analytical and critical thinking needs to be developed when learning a foreign language as a distinctive element of cognitive reflection.

Keywords: analytical thinking; critical thinking; Russian as a foreign language; analytical exercises; foreign students; language introspection.

кандидат филологических наук, доцент Финансового университета
при Правительстве РФ, г. Москва, Россия
laura_70@bk.ru

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ЭКОНОМИКА» В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы преподавания экономики на русском языке на подготовительном факультете для иностранных слушателей; предлагаются варианты активизации учебной деятельности учащихся при обучении курсу по экономике: экономические диктанты, тестовые задания, олимпиада по экономике.

Ключевые слова: экономика; экономические термины; контроль; научный стиль; язык специальности.

Актуальные проблемы преподавания экономики на русском языке для слушателей подготовительного факультета. Специфика методики преподавания экономических дисциплин на подготовительном факультете для иностранных граждан, в которой особое место отводится аналитико-практическому способу представления экономических процессов современной действительности, способствовала пересмотру как содержательной стороны изучения экономики на русском языке на подготовительном факультете, так и введению новых форм учебных видов деятельности и методов представления учебного материала.

При обучении экономике преподаватель часто сталкивается с целым рядом проблем:

- новые термины, которыми насыщены научные тексты, требуют словарного перевода, занимающего много времени;
- объемные языковые конструкции, требующие тщательного разбора;
- грамматические формулы, основанные на незнакомом для учащихся научном материале и т. д.

Целью обучения научному стилю речи является овладение устной и письменной речью в границах определенного круга тем и ситуаций текстов по специальности.

Содержанием обучения языку специальности являются речевые умения и навыки, грамматический и лексический материал, основанный на учебном материале курса «Экономика», речевые образцы. Посредством текстов по специальности происходит знакомство иностранных слушателей с общенаучной и собственно научной лексикой русского языка. Экономические тексты призваны стимулировать мыслительную деятельность будущих студентов,

учат их сравнивать и сопоставлять экономические процессы, протекающие в разных странах. Методический аппарат обучения экономике на русском языке носит комплексный характер:

- обучение базовым экономическим знаниям;
- осознание учащимися структуры экономических текстов;
- овладение достаточным запасом экономической лексики;
- усвоение грамматической системы научного стиля речи;
- комплекс контрольных мероприятий (экономические диктанты, тесты, олимпиады).

Экономический диктант – форма письменного контроля знаний и умений. Он представляет собой экономическую лексику и определения некоторых экономических терминов. С помощью экономических диктантов можно проверить ограниченную область научно-профессиональных знаний:

- термины;
- понятия;
- имена;
- названия экономических процессов.

Применение данного вида контроля дает возможность проверить и оценить знания всех слушателей одновременно, стимулирует их лучше усваивать изучаемый материал и способствует развитию логического мышления.

Мы также предлагаем в качестве контроля использовать *тестовые задания*, выполнение которых позволяет корректно оценить успешность овладения слушателями конкретными экономическими знаниями и некоторыми разделами учебной дисциплины. Тестовые задания являются наиболее объективным способом измерения результатов усвоения учебной программы по языку специальности, так как они ориентируются исключительно на эмпирические критерии, полностью при этом исключая возможность субъективной оценки преподавателя. Помимо изложенного выше тесты удобно использовать в процессе самостоятельной подготовки слушателей в режиме самоконтроля, для этого их желательно разместить на образовательном портале университета. Современными иностранными слушателями тесты как форма контроля, проверки усвоенных знаний, воспринимаются весьма положительно, так как позволяют за короткие отрезки времени максимально проверить и оценить уровень усвоенного материала. Итоговый тест по экономике систематизирует и обобщает изученный материал, предоставляет возможность проверить уровень сформированности умений и знаний по экономике.

Представленные формы контроля знаний и умений способствуют реализации основных функций обучения:

- собственно обучающей функции совершенствования и систематизации полученных знаний;
- контрольной, одной из важнейших в учебном процессе, выявляющей уровень знаний, умений и навыков иностранных слушателей на конкретном этапе;
- диагностической, необходимой для своевременного выявления пробелов с целью их скорейшего устранения;
- воспитательной, формирующей чувство ответственности, собранности, организованности и дисциплины учащихся.

Правильное использование данных функций в учебном процессе приведет к хорошим результатам по изучаемой дисциплине, в том числе и по курсу «Экономика».

Экономическая олимпиада как одна из форм активизации учебной деятельности. Целью такой олимпиады является выявление слушателей, владеющих прочными языковыми навыками и умениями, а также хорошими знаниями по экономике. Подобный вид учебной деятельности способствует максимальной активизации мыслительной деятельности участников олимпиады, формированию познавательного интереса к учебному материалу и дисциплине «Экономика» в целом. Главные задачи экономической олимпиады заключаются:

- в повторении и закреплении полученных ранее знаний, навыков и умений;
- в формировании у будущих студентов умений и навыков соревновательного, состязательного характера.

В теоретическую часть экономической олимпиады мы предлагаем включать задания, охватывающие все базовые положения учебного материала по дисциплине «Экономика». Это позволит выявить среди участников слушателей, наиболее успешно справляющихся с изучением программы данного курса. Помимо заданий теоретических, необходимо включать и практические задания познавательно-развлекательного характера, что, несомненно, послужит активизации учебной деятельности в процессе изучения курса экономики. Мы предлагаем следующую структуру олимпиадных заданий:

- 1) тест (выбор ответа);
- 2) экономические задачи;
- 3) головоломки.

Опыт проведения экономических олимпиад показывает, что будущие студенты с удовольствием принимают участие в них: олимпиады развивают чувство состязательности, способствуют развитию познавательного интереса к дисциплине, помогают убедиться в правильности выбранного профессионального направления.

Используя в учебном процессе предложенные приемы активизации учебной деятельности слушателей, мы решаем сразу три важные задачи:

- 1) повышаем общенациональный уровень учащихся;
- 2) учим понимать новые экономические тексты;
- 3) формируем основные навыки работы с текстами по экономике, значительно облегчаем понимание текстов по специальности.

L. N. Aleshina

ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF FOREIGN
LISTENERS IN THE COURSE OF TEACHING THE COURSE
«ECONOMY» IN SYSTEM OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION

Abstract: In the article the problems of teaching economy in Russian at preparatory faculty for foreign listeners are considered; options of activation of educational activity of pupils when training a course on economy are offered: economic dictations, test tasks, the Olympic Games on economy.

Keywords: economy; economic terms; control; scientific style; specialty language.

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета, г. Курск, Россия
n_arz@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ: ЗАЧЕМ, КАК И ЧЕМУ УЧИТЬ

Аннотация: В методике преподавания русского языка как иностранного традиционно считается, что обучение фразеологическим единицам следует начинать на продвинутом этапе, когда студент имеет достаточный уровень навыков для усвоения наиболее сложного пласта лексики. Данная статья посвящена описанию работы над фразеологическим материалом на начальном этапе изучения РКИ.

Ключевые слова: фразеологическая единица; РКИ; интегрированный метод отбора фразеологического материала; картотека по фразеологии.

Настоящая статья отражает проблему обучения фразеологическим единицам (далее – ФЕ) русского языка иностранных студентов на подготовительном отделении (далее – ПО), на этапе довузовской подготовки.

Сразу же встает вполне закономерный вопрос: зачем обучать фразеологическим единицам студентов-иностранных на начальном этапе?

Основная проблема обучения ФЕ на данном этапе заключается в недостаточном количестве лексических и грамматических навыков, чтобы с легкостью овладеть материалом фразеологии. А фразеологизмы представляют собой компликативные, сложные по структуре и семантике словесные комплексы. Полагаем, однако, что данный факт не должен стать причиной отказа от обучения фразеологии на начальном этапе изучения языка. Компликативность ФЕ подтверждает лишь то, что обучение фразеологическим единицам на начальном этапе должно быть тщательно выверено и спланировано. Принцип «чем раньше, тем лучше», на наш взгляд, в данном конкретном случае позволит в максимально короткие сроки (первый год обучения) овладеть неким минимумом ключевых ФЕ.

Нельзя не сказать о том, что учащиеся и преподаватели ПО вынуждены работать в скоростном режиме, поскольку объем часов, который отводится на овладение необходимым минимумом, невелик. Кроме того, ситуация часто усугубляется такими моментами, как:

- поздний заезд иностранных учащихся;
- отсутствие знания английского языка (как языка-посредника);
- длительная адаптация иностранных учащихся к климату, к условиям жизни и обучения в новой стране и др.

Разумеется, с учетом всех этих непростых моментов обучения в совокупности, преподаватель зачастую даже не допускает мысли о том, чтобы разнообразить, усложнить материал, немного отступить от заданного плана. Обычно занятие по русскому языку на ПО проводится по четкой, годами отработанной схеме, в основе которой учебник и прилагаемые к нему аудиоматериалы.

На наш взгляд, именно здесь, на начальном этапе, важно начать обучение ФЕ русского языка. Перечислим несколько весомых причин для этого.

Во-первых, полагаем, что ФЕ способны «влюбить в язык». Фразеологический материал разнообразит, украсит занятие, мотивирует к добросовестному обучению, сделает урок интересным, живым. А заинтересовать важно сразу, уже на начальном этапе!

Во-вторых, ФЕ способствуют «обрусению», «вживлению в культуру». Как известно, фразеология любого языка – это ценнейшее лингвистическое наследие, в котором отражается видение мира, национальная культура, обычаи, верования и история говорящего на нем народа. Фразеологические единицы, во многих трудах обозначаемые также терминами «устойчивые словосочетания», «фразеологизмы» и т. п., заслуженно получили определение «наиболее самобытной в культурно-языковом плане части его (языка) номинативного запаса» [1, с. 13]. Так, именно посредством ФЕ иностранные студенты ближе познакомятся с русской культурой, обычаями, традициями, узнают характер людей, которые теперь будут каждый день рядом – в университете, в общежитии, в общественных местах и т. д. Употребление в речи фразеологизмов – очевидный показатель уровня владения языком. Безусловно, важно быть на одном коммуникативном уровне, важно, когда тебя воспринимают адекватно. А употребление в речи ФЕ – не только неотъемлемая часть адекватного восприятия действительности, но и показатель уровня ситуативной адекватности речи индивида.

В-третьих, обучение ФЕ русского языка студентов-иностранцев на начальном этапе дает прочные, глубокие знания на продвинутом этапе.

Следующий логично вытекающий вопрос: как обучать?

На сегодняшний день этой тематике уделено немало внимания. Но опять же начальный этап обучения в плане ФЕ остается в тени.

Наиболее часто встречающийся подход – обучение фразеотематическими блоками. Полагаем, что данный подход может иметь место на следующем этапе. На начальном этапе наиболее продуктивной считаем введенную нами методику обучения фразеологическим единицам с применением интегрированного метода отбора и минимизации фразеологического материала. В основе данной методики ФЕ, отобранные по двум основным параметрам:

- 1) с опорой на знакомую и изучаемую грамматику;
- 2) с опорой на определенную ситуацию (на начальном этапе – с опорой на литературный и разговорный стили речи).

Фразеологические единицы, отобранные в соответствии с этими параметрами, вошли в подготовленную нами картотеку по фразеологии. На каждом занятии вниманию студентов-иностранцев предлагается одна карточка, на

которой фразеологизм на изученную или изучаемую грамматическую тему, яркая, живая картинка, облегчающая восприятие ФЕ, и задания на усвоение и отработку ФЕ.

Важно, что работа с картотекой не занимает много времени на занятиях (5–15) минут. Компонентный состав отобранных ФЕ лексически и синтаксически прост, поскольку обращен к пока еще небогатому в лексическом и синтаксическом плане опыту студента-иностраница. Материал постепенно усложняется, наслаждаются. Так, каждый добросовестный студент в состоянии овладеть предложенным материалом. При этом тренируется актуальная грамматика, расширяется словарный запас, развивается фонематический слух и коммуникативные навыки.

Таким образом, в настоящей статье показано, что не стоит откладывать обучение ФЕ студентов-иностраницев до продвинутого этапа, как это традиционно принято делать. Обучение ФЕ на начальном этапе дает неоценимые возможности для развития различных навыков и умений, имеет интегративное воздействие. Цель начального этапа при этом предельно проста: каждый студент овладевает минимумом базовых ФЕ русского языка. Преподавателю необходимо вести студента от первичного, поверхностного восприятия ФЕ к ее осознанному прочтению, глубинному пониманию, соотнесению с этимологией, постепенному развитию интереса к фразеологии русского языка.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в том случае, когда обучение ФЕ иностранцев приходится на начальный этап изучения языка, студент при работе с фразеологическим материалом быстрее переходит от неосознанного, порой звукоподражательного этапа к постижению глубинного смысла ФЕ, способности мыслить на языке с фразеологическими вкраплениями в речь. Главное в работе над ФЕ на начальном этапе, на наш взгляд, целенаправленная, хорошо продуманная и спланированная работа с картотекой.

Литература

1. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 13–24.

N. Y. Arzamastseva

TRAINING OF PHRASEOLOGICAL UNITS FOR FOREIGN STUDENTS AT THE ELEMENTARY LEVEL: WHY, HOW AND WHAT TO LEARN

Abstract: In the teaching of Russian as a foreign language, it is traditionally believed that instruction in phraseological units should begin at an advanced stage, when the student has a sufficient level of skills for mastering the most complex layer of vocabulary. This article is devoted to the description of work on phraseological material at the initial stage of the study of Russian as a foreign language.

Keywords: phraseological unit; Russian as a foreign language; integrated method of selection of phraseological material; card file on phraseology.

Н. А. Баранникова

*кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой современных образовательных технологий
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
NABarannikova@pushkin.institute*

Е. Н. Павличева

*кандидат технических наук, доцент,
декан факультета дополнительного образования
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
ENPavlicheva@pushkin.institute*

Е. В. Рублева

*кандидат филологических наук,
зав. кафедрой современных методов обучения русскому языку
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
EVRubleva@pushkin.institute*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы обучения студентов подготовительных факультетов/отделений, имеющих сложности в обучении. Приводятся статистические данные о состоянии здоровья населения, описываются особенности организации инклюзивного образования в системе подготовки иностранных студентов.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; проблемы в обучении; подготовительные факультеты/отделения; инклюзивное образование.

Основная задача образовательной организации – реализовать образовательную программу, обеспечить освоение необходимого минимума знаний, выработку у обучающегося умений и навыков, которые обеспечат

его готовность к следующему уровню образования или к практической деятельности, а также воспитать определенные качества личности, которые необходимы для социализации. Эти же задачи стоят и при подготовке иностранных граждан к обучению в российских вузах.

Однако существует особая категория обучающихся, требующая специального внимания – это обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Под понятием «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» понимается категория лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста [5]. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным. Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с разными профессиональными подходами к феноменологии данного понятия и разными основаниями для систематики существуют разные классификации. В основе педагогической классификации таких нарушений лежит характер особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями в развитии и степень нарушения [6].

Согласно «Всемирному обзору в области здравоохранения», около 785 миллионов человек в возрасте 15 лет и старше (15,6 %) живут с инвалидностью, в то время как в «Докладе о глобальном бремени болезней» приведена оценка, составляющая около 975 миллионов человек (19,4 %). В рамках этих оценок, согласно «Всемирному обзору в области здравоохранения», 110 миллионов человек (2,2 %) имеют весьма значительные трудности с функционированием, в то время как, по оценкам «Доклада о глобальном бремени болезней», 190 миллионов человек (3,8 %) имеют «тяжелую форму инвалидности», что эквивалентно инвалидности, вызванной такими состояниями, как квадриплегия, тяжелая форма депрессии или полная слепота. Измерение детской инвалидности (0–14 лет) приводится только в «Докладе о глобальном бремени болезней»; по его оценкам, она составляет 95 миллионов (5,1 %) детей, из которых 13 миллионов (0,7 %) имеют «тяжелую форму инвалидности» [2].



В соответствии с современной нормативной базой в области образования объявлено обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, то есть инклюзивное образование, а обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – «это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медицинско-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [11].

Как указывалось ранее, заключение о состоянии здоровья обучающегося может дать только психолого-медицинско-педагогическая комиссия, и обращение в данную комиссию – личное и добровольное решение обучающегося либо его законных представителей. Но как наличие, так и отсутствие заключения о состоянии здоровья не является причиной в отказе получения образования.

Данное положение приводит к ситуации, когда обучающиеся с разными возможностями будут учиться совместно, в одних учебных группах. И эффективность обучения в таких группах будет зависеть от педагогического мастерства преподавателя, используемых им методик и программ обучения, реализации индивидуального подхода и создания благоприятной атмосферы в коллективе. Для реализации приведенных выше положений необходимо понимать суть проблемы обучения лиц с ОВЗ, владеть не только методиками преподавания определенного предмета, но и специальными методиками.

Далее в статье мы постараемся коротко раскрыть некоторые моменты особенностей организации обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья на подготовительных факультетах российских вузов.

Исследовательские данные убедительно доказывают, что все многообразие вариантов детского и подросткового развития не укладывается в упрощенную схему. Между нормальным и аномальным развитием, равно

как между здоровьем (психическим, физическим) и болезнью, существует много переходных ступеней. Эти ступени заняты пограничными состояниями и формами, которые не могут быть отнесены с полной определенностью ни к болезни, ни к здоровью. Самы границы между двумя этими категориями крайне неустойчивы и неопределенны.

«Можно ли провести точную границу между “нормой” и “исключительностью”?» – подобный вопрос ставили еще в 1929 году В. П. Кащенко и Г. В. Мурашев в своей статье «Педология исключительного детства» в «Педагогической энциклопедии» [1]. И убедительно доказывали, что по большей части такой границы нет. В качестве примера приводится следующая ситуация. «Слепого ребенка мы отнесем без колебания к исключительным, а хорошо видящего — к нормальным детям. Однако между полной слепотой и хорошим зрением располагается длинная лестница различных сравнительно легких дефектов зрения, и сказать, где же именно кончается норма и где начинается исключительность, мы не можем» [1]. Еще яснее то же самое выступает в случае слабоодаренности, и вопрос еще более усложняется, когда заходит речь о нервности, о застенчивости, об упрямстве и прочем.

Усилиями дефектологов (Т. А. Власовой, В. В. Ковалева, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского, И. Ф. Марковской, М. С. Певзнер, Н. А. Цыпиной и др.) из состава неуспевающих обучающихся выделяется группа с задержкой психического развития, причинами которой могут выступать внутриутробная патология, родовые травмы, тяжелая наследственность, мозговые заболевания и тому подобные неблагополучия. Ее представительство в составе детского населения определяется в 5,8 % от общего числа [6].

Кроме незначительных нарушений в развитии у обучающихся наблюдаются серьезные отклонения от нормы в области здоровья. Основная классификация делит учащихся с ОВЗ на следующие группы:

- с расстройством поведения и общения;
- с нарушениями слуха;
- с нарушениями зрения;
- с речевыми дисфункциями;
- с изменениями опорно-двигательного аппарата;
- с отсталостью умственного развития;
- с задержкой психического развития;
- комплексные нарушения.

Частично решить возникающие проблемы в области организации обучения студентов и слушателей с ОВЗ, в том числе и при подготовке иностранных граждан к освоению образовательных программ на русском языке, может повышение квалификации руководящих и педагогических работников по заявленной проблеме, более детальное знакомство с классификацией лиц с ОВЗ, изучение истории инклюзивного образования в России и за рубежом, изучение нормативно-правовых документов, регулирующих обучение лиц с ОВЗ на территории Российской Федерации.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который предусматривает доступность образования для всех вне зависимости от их физических или психических особенностей [12]. Положения об инклюзивном образовании включены в конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренную Генеральной ассамблей ООН 13 декабря 2006 года.

Истоки инклюзивного образования, в современном представлении, лежат в специальном образовании. Традиционно понятие инклюзивного образования применяется в отношении групп учащихся, относящихся к категории – «с особыми потребностями» («с ограниченными возможностями здоровья», «с отклонениями в развитии»), то есть лиц с физическими и/или умственными нарушениями, а также мигрантов, представителей национальных меньшинств и некоторых других групп учащихся. Подходы к обучению инвалидов носят коррекционный и исправительный характер, в основном путем создания дифференцированных структур, специальных учреждений и специальных методов. Однако концепция инклюзивного образования, предлагаемая ЮНЕСКО, эволюционирует в сторону идеи о том, что все дети и молодые люди должны иметь равные учебные условия и возможности в образовательных учреждениях разного типа, независимо от их социокультурного положения, познавательных интересов и способностей. Вместе с тем смысл понятия «инклюзивное образование» нельзя считать однозначным. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реакции на разнообразие нужд всех учащихся через возрастающее участие в учении, культурах и общинах и уменьшение эксклюзивности (исключений) в их обучении. Это влечет за собой изменения и модификацию в содержании, подходах, структурах и стратегиях с общим видением, которое охватывает детей соответствующей возрастной категории, и убеждением, что существующая система ответственна за обучение всех детей» [12].

В случае работы подготовительных факультетов/отделений российских вузов, принимающих на обучение слушателей из различных стран с неодинаковым уровнем общеобразовательной подготовки, стоит помнить, что далеко не во всех странах есть понятие инклюзивного обучения, безбарьерной среды для учащихся, комплексного подхода к образованию, коррекции возникающих трудностей еще на этапе школьного обучения и т. д.

Поэтому нередки случаи, когда приезжающие слушатели сами не подозревают, что относятся к той или иной категории лиц, имеющих определенные отклонения от нормы в области здоровья. Чаще всего эти проблемы касаются логопедии, дисграфии, дислексии, проблем со зрением и слухом; реже бывают проблемы, связанные с ментальным здоровьем и психическим развитием человека, хотя на сегодняшний день встречается все большее количество слушателей с СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) и другими ментальными проблемами.

Мы остановимся на нескольких категориях слушателей, которые могут учиться на подготовительных факультетах/отделениях российских вузов,

требующих пристального педагогического внимания преподавателя и лояльного отношения со стороны товарищей. Это слушатели с нарушениями слуха, зрения, лица с речевыми дисфункциями.

Лица с речевыми дисфункциями. Для слушателей этой группы характерны нарушения, аналогичные тем, которые имеют русскоязычные студенты с фонематическим, фонетико-фонематическим или общим недоразвитием речи, а именно:

- нарушения произношения фонем, общих для обоих языков;
- нарушения восприятия присутствующих в обоих языках фонем;
- недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков;
- нарушение подвижности органов артикуляционного аппарата;
- нарушение произношения звуков, присутствующих как в родном, так и в русском языке;
- наличие нечеткой, «размытой» артикуляции, нарушение ритмико-мелодической и интонационной сторон речи;
- нарушение восприятия фонем, общих для обоих языков;
- искажения звукослоговой структуры слов, не связанные с интерференцией;
- ограниченный словарный запас как родного, так и русского языков;
- отсутствие или низкий уровень развития фразовой речи на русском языке, аграмматизмы в речи на родном языке;
- плохое понимание или полное непонимание русской речи.

Очевидно, что только профессиональный педагог в области коррекции речевых дисфункций в состоянии грамотно определить и попробовать скорректировать эти проблему. Но, так как преподаватели русского языка как иностранного редко имеют второй диплом логопеда, то здесь приходится ограничиваться лишь общими рекомендациями, которые в состоянии если не значительно улучшить, то хотя бы немного стабилизировать произносительные навыки иностранных слушателей, имеющих проблемы с речью. Такая коррекционно-развивающаяся работа направлена на решение следующих задач:

- 1) развитие интонационных средств выразительности речи: темпа, ритма, тембра, логического ударения, высоты, силы голоса и мимики у слушателей;
- 2) формирование культуры собственной устной речи;
- 3) развитие речевого дыхания – его длительности и интенсивности для формирования ритмико-мелодической стороны речи.

Эти задачи помогает решить такая форма работы, как театрализованная деятельность. Этот вид деятельности способствует поддержанию интереса обучающихся к урокам, повышает эмоциональный фон и положительную мотивацию.

Лица с дисграфией. Следует также отметить, что слушатели подготовительных факультетов/отделений на любом этапе обучения могут испытывать трудности в построении фраз и предложений. Это проявляется в неправильном согласовании слов в предложении, неправильном употреблении значения слов и т. д. Но особое внимание следует обратить на обучающихся, которые

испытывают систематические трудности на данном этапе. Исходя из того, что особенности грамматики русского языка не всегда легко ими усваиваются, для слушателей, страдающих еще и речевыми нарушениями, это является своеобразным камнем преткновения, и ошибки могут очень долгое время присутствовать в различных видах работ.

Большое внимание следует уделять проговариванию закрепляемого материала в их речи, предоставлению возможности употребить полученные знания в обиходно-бытовой речи, в привычных ситуациях, таких как столовая, общение с одногруппниками, гардероб и т. д. (где возможен неавторитарный контроль со стороны преподавателя) [7]. Письменное закрепление материала зависит от объема усвоения письменной речи, и требования, предъявляемые здесь к ошибкам, допускаемым такими слушателями, строго индивидуальны и зависят от типа родного языка обучающегося. Создать устойчивую модель любой грамматической категории (рода, числа, падежа и т. д.) гораздо легче на значительной лексической базе, чем на материале одного-двух обобщений.

Лица с нарушениями зрения. Рассмотрению вопросов сопровождения студентов с ОВЗ посвящены исследования российских ученых Т. Г. Богдановой, В. Г. Гончаровой, М. А. Крестиной, В. П. Сергеева и др. Такие слушатели с нарушением зрения сталкиваются в своей жизни с различными социальными стереотипами общественного сознания, одним из которых является твердая убежденность, что люди, имеющие проблемы со зрением, это неполноценные члены общества, неспособные не только овладевать профессиями, доступными зрячим, но и элементарно обеспечивать себе достойную жизнь в зрячем обществе, имея интеллектуальную недостаточность. После 2011 года актуальность проблемы обеспечения подготовки студентов с проблемами по зрению обусловлена, кроме того, введением государственной программы «Доступная среда» для людей с инвалидностью [8].

Слушатели с проблемами со зрением в ходе обучения в вузе на подготовительных факультетах/отделениях при освоении различных дисциплин могут столкнуться с рядом трудностей, такими как:

- низкий уровень адаптации к условиям обучения (новые социальные отношения с педагогами и сверстниками, новые условия ориентации в пространстве);
- трудности в освоении материала по изучаемым дисциплинам;
- отсутствие доступных технических средств, обеспечивающих эффективную профессиональную подготовку (лупы, компьютеры со специальными клавиатурами, отсутствие педагогов, владеющих системой Брайля,читывающие и воспроизводящие голосовые системы и т. д.);
- низкий уровень учебной и профессиональной мотивации.

На практических занятиях группы в работе со слушателями, имеющими проблемы со зрением, возможно использование различных ролевых игр для интеграции их в студенческую среду и для раскрытия их способностей, коммуникативных и личностных качеств. Создание различных квестов является

еще одним инструментом успешной системы психолого-педагогического сопровождения студентов, имеющих проблемы со зрением, в воспитательной системе вуза.

Лица с нарушением слуха. Г. Л. Зайцева отмечает, что овладение глухим человеком родным, а тем более иностранным языком – это сложный и длительный процесс, и далеко не все глухие и слабослышащие люди достигают такого уровня владения словесной речью, который обеспечивает успешность устного общения. Значительных результатов в общем и речевом развитии таких слушателей можно достичь при помощи коммуникационной системы обучения словесному языку [4], концентрического метода формирования произношения, работы по развитию и использованию остаточного слуха.

Таким образом, педагог, не получивший специального образования, скорее будет стараться использовать словесную речь, адаптируя методы обучения под особенности конкретного человека. Существуют и определенные сложности совместной работы таких слушателей в интегрированной группе. Е. С. Нестерович отмечает, что слушатели с нарушениями слуха и речи могут испытывать дискомфорт, так как в силу особенностей своего здоровья произносят слова хуже своих слышащих одногруппников, а другой стороны, слышащие люди воспринимают глухих как неспособных обучаться на одном уровне с ними.

Согласно мнению Л. С. Выготского, овладение иностранной речью в ситуации невозможности или ограниченной возможности использования слуха идет путем использования других анализаторов, к которым, прежде всего, относится зрение. Глухой и слабослышащий человек воспринимает устную речь при помощи чтения с губ, а также речевых кинестезий и речедвигательного анализатора, внутренне проговаривает слово, чтобы понять его [3].

Обучение грамматике людей с нарушениями слуха происходит сложнее, чем обучение лексике, так как грамматические закономерности родного языка не усваиваются такими обучающимися в полной мере, поэтому преподавателю следует сначала объяснить подобное грамматическое явление в русском языке или же отметить, что таковое отсутствует.

Для отработки грамматических структур Зайцева советует использовать хоровое проговаривание, повторение предложений по цепочке, включение лексики в состав знакомых обучающимся предложений и, напротив, включение в единую грамматическую структуру разной лексики. Работа с текстом на уроке русского языка как иностранного при обучении глухих и слабослышащих слушателей отличается более длительным предтекстовым этапом, который включает в себя рассматривание картинок, карт, схем, разбор трудных для понимания слов, словосочетаний и предложений, составление рассказа по картинкам. Текстовый этап подразумевает обязательный перевод, следующий за чтением текста на русском языке. Последтекстовый этап не отличается от такового для всех категорий слушателей и включает в себя соединение частей предложений, ответы на поставленные вопросы, выполнение заданий на

выявление правильных и неправильных предложений, определение последовательности предложений или логический порядок групп предложений в соответствии с прочитанным текстом [9].

Г. Л. Зайцева отмечает некоторые особенности работы с глухими и слабослышащими обучающимися, которых преподаватель должен обязательно придерживаться:

- 1) всегда говорить с обучающимся, стоя к нему лицом;
- 2) говорить четко и немногословно;
- 3) посадить слушателей в аудитории с учетом особенностей их здоровья (слушатель должен четко видеть, как преподаватель говорит);
- 4) новый материал объяснять при обязательном использовании наглядности;
- 5) оказывать необходимую помощь при выполнении самостоятельных работ;
- 6) давать посильные домашние задания и четко объяснять, как их следует выполнить.

По убеждению Т. В. Ахутиной, обеспечение гибкого подхода к особенностям всех обучающихся дает использование следующих методов:

- зонирование пространства аудитории. Пока преподаватель работает с одной группой учащихся, другие могут проводить учебное исследование (объект выбирается в зависимости от осваиваемой области);
- выработка правил поведения. Они должны соблюдаться всеми участниками образовательного процесса – и слушателями, и преподавателем. Например, если в правилах поведения будет зафиксировано, что в помещении нельзя разговаривать на повышенных тонах, то это никто не имеет право делать. Таким образом, и лица, отличающиеся неадекватно эмоциональной реакцией, постепенно научатся выражать свои чувства иначе;
- подбор учебного и наглядного материала. Среди критериев оценки адекватности учебных материалов, используемых в рамках инклюзивного обучения, выделяют следующие: зрительная насыщенность, относительная содержательная сложность, распознаваемость образов, цветовое решение для обозначения акцента на смысловом содержании; пригодность для восприятия школьников с разными уровнями когнитивного развития; эмоциональная насыщенность; опора на личностный опыт.

Что касается выбора организационных форм обучения, то, как следует из содержания публикации Е. В. Самсоновой «Педагогические технологии инклюзивного образования», наиболее приемлемыми являются индивидуальная, групповая и парная [10]. Обучающийся с проблемами здоровья, как правило, не успевает за темпом всей группы; хотя он и выполняет объем заданий на доступном его способностям и возможностям уровне, в целом их качество ниже, чем у одногруппников. Из этого следует, что способы организации учебной деятельности в рамках инклюзивного образования должны быть иными. В том случае, если слушатель с проблемами здоровья выполняет

индивидуальное задание по карточке, необходимо, чтобы и другие слушатели получали индивидуальную работу. В противном случае у них может сложиться предвзятое мнение, будто кто-либо из учащихся особенный, не такой, как все, что вызовет отрицательную эмоциональную реакцию.

Таким образом, становится очевидным, что организация учебного процесса в рамках инклюзивного образования влечет за собой пересмотр используемых педагогом методов и форм обучения.

Литература

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://infourok.ru/aktualnie-problemy-obucheniya-detey-s-ovz-398442.html>
2. Всемирная организация здравоохранения. URL: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_ru.pdf?ua=1
3. Выготский Л. С. Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова; comment. Л. С. Выготского и В. В. Иванова; вступит. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
4. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учебник для студентов высших учебных заведений. М., 2000. 192 с.
5. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
6. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие для студентов средних пед. учебных заведений / Вайнер М. Э., Вьюнкова Ю. Н., Дементьева И. Ф., Кумарина Г. Ф., Мисаренко Г. Г., Степанова О. А., Чутко Н. Я. / под ред. Г. Ф. Кумариной. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.
7. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / перев. с англ. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. М.: Перспектива, 2011. 138 с.
8. Пенин Г. Н. Основные направления реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сборник статей по материалам II международного семинара по педагогике. Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 г. СПб: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «Знание – сила», 2016. С. 10–15.
9. Рубаха Н. Н. Развитие интонационной выразительности речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи через театрализованную деятельность. Основные направления реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сборник статей по материалам II международного семинара по педагогике.

- Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 г. СПб: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «Знание – сила», 2016. С. 62–67.
10. Русинова Ю. А. Инклюзия: особенности обучения детей с кохлеарными имплантами в условиях общеобразовательного учреждения. Основные направления реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сборник статей по материалам II международного семинара по педагогике. Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 г. СПб: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «Знание – сила», 2016. С. 76–82.
 11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012, № 273-ФЗ).
 12. Шурова Е. Ю. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития законодательства. Основные направления реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сборник статей по материалам II международного семинара по педагогике. Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 г. СПб: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «Знание – сила», 2016. С. 5–9.

N. A. Barannikova, E. N. Pavlicheva, E. V. Rubleva

CHARACTERISTIC FEATURES OF TEACHING STUDENTS
WITH SPECIAL NEEDS AT PREPARATORY FACULTIES
OF RUSSIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: In the article questions of training of students of preparatory faculties/departments having difficulties in training are considered. Statistical data on the health status of the population are given, and the specifics of the organization of inclusive education in the system of training foreign students are described.

Keywords: students with disabilities; problems in training; preparatory faculties/departments; inclusive education.

старший преподаватель подготовительного факультета
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
ENBelihina@pushkin.institute

А. С. Кувеева
старший преподаватель подготовительного факультета
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
ASKuvaeva@pushkin.institute

ДНЕВНИК НАБЛЮДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

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

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

Неотъемлемой частью обучения на подготовительном факультете является обучение письменной речи. Способность передавать в письменной форме информацию оценивается как одно из главных умений слушателя. К концу своего обучения выпускник «должен уметь строить монологическое высказывание продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой» и написать итоговый экзамен – сочинение на социально-бытовую или социокультурную тему [2: 9].

Что же такое письменная речь? А. Н. Щукин дает следующее определение: «Письменная речь – это вид речевой деятельности, который имеет целью передачу информации в письменной форме в соответствии с ситуацией общения» [5: 125]. Письменная речь может быть продуктивной («когда учащийся конструирует собственные высказывания в соответст-

вии с содержанием мысли, коммуникативными намерениями) и репродуктивной («формирование письменного высказывания происходит на основе звучащего или печатного текста-источника, то есть содержание письменного высказывания задается извне») [1: 225, 3, 4]. В «Новом словаре методических терминов и понятий» выделяются виды письменной речи – учебная, имеющая место «при выполнении упражнений в письменной форме, направленных на овладение навыками и умениями письма и письменной речи», и коммуникативная письменная речь, целью обучения которой является «развитие умений создавать различные типы и жанры письменных сообщений – текстов, которые используются в учебной и профессиональной деятельности» [5: 125].

В данной статье мы будем говорить об обучении продуктивной письменной речи, которая является умением, обеспечивающим способность выражать мысли в письменной форме и создавать тексты разных типов и жанров.

Существуют различные типы и жанры продуктивной письменной речи, такие как изложение, сочинение, конспект, частное письмо, которые используются при обучении слушателей на подготовительном факультете. Еще одним эффективным жанром при обучении иностранных слушателей письменной речи являются дневниковые записи или дневник. В контексте образования и методики обучения иностранным языкам дневник – это обобщающее название различных приемов обучения (экспрессивной) продуктивной письменной речи, которая в свою очередь сначала выступает в форме учебной, а затем и коммуникативной письменной речи, а также отличается самостоятельностью учащихся в определении содержания и языковой формы письменного сообщения.

Профессор университета штата Вермонт кафедры английского языка Тоби Фулвилер посвятил ряд работ данной форме обучения письму. Основную идею ведения дневника он сформулировал в следующем высказывании: «Учиться писать надо в процессе самого письма». Методика, предложенная зарубежным методистом, относится к процесс-ориентированному подходу в обучении продуктивной письменной речи, где на первый план выдвигается не речевой продукт – текст, а сложный, творческий процесс речепорождения в письменной форме. Другими словами, чтобы научиться оформлять свои мысли в письменной форме на иностранном (в данном случае, русском) языке, надо регулярно и много писать [7: 83].

Важной задачей для преподавателя является вовлечение слушателей в процесс письма. Они должны заинтересоваться этой работой и понимать

важность и полезность данного навыка. Но для того, чтобы обучающиеся могли справиться с заданием, преподаватель должен дать им необходимые знания и поддержку.

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

Еще одним плюсом ведения дневника является отсутствие классической формы оценивания. Вместо нее имеется графа «диалог с преподавателем», чтобы получать обратную связь в виде комментариев, смайликов [6: 3]. Таким образом, слушатели не боятся сделать ошибку, смело пишут свои мысли, радуются смайликам в своем дневнике, читают замечания, написанные преподавателем.

Когда же нужно вводить дневники в учебный процесс? О. Н. Халеева советует это делать после грамматической темы «Виды глагола», так как к этому времени обучающиеся уже знакомы с падежной системой русского языка и знают некоторые глаголы движения [4].

Во время урока преподавателю нужно раздать небольшие тексты уровня А1, написанные в форме дневника, дать задание прочитать их, спросить группу, от чьего лица написан текст, о чем он. После этого преподаватель дает задание группе описать свой день. Далее слушателям предлагается вспомнить глаголы, необходимые для выполнения этого задания. Конечно, на начальном этапе обучения они не смогут написать в деталях о своем дне – этого и не требуется. Главное, чтобы они вспомнили и активизировали изученный языковой материал. Данное упражнение помогает обучающимся.

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

вставать/встать умываться/умыться готовить/приготовить завтракать/позавтракать обедать/пообедать ужинать/поужинать гулять/погулять	<ul style="list-style-type: none"> •Когда вы встали? (поздно, рано, в 9 часов) •Кто готовил завтрак (обед, ужин)? Что вы приготовили? Вы хорошо готовите? Вы любите готовить? Что вы обычно едите на завтрак (обед, ужин)? Где вы обедали (ужинали)? •Что вы делали после завтрака (обеда, ужина)? Где гуляли? С кем вы гуляли? Как долго вы гуляли? Что вы видели во время прогулки? Куда вы ходили? •Вы спали днем? Как долго вы спали? Вы обычно спите днем?
---	---

читать/прочитать делать/сделать (домашнее задание)	Вы читали? Что вы читали? Сколько времени вы читали? Вы много читаете? Что вы любите читать? •Что вы делали вечером? Вы слушали музыку? Какую музыку вы слушали? Какой фильм вы смотрели?
слушать/послушать смотреть/посмотреть	
ложиться/лечь спать	•Во сколько вы легли спать? Во сколько вы хотите лечь спать? Во сколько вы обычно ложитесь спать?

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

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

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

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

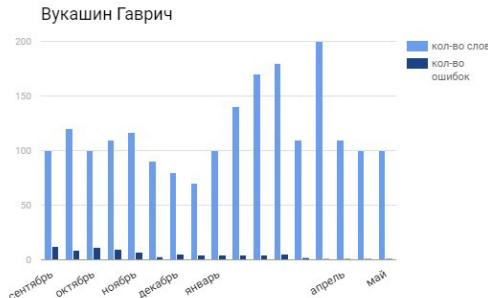


Рис. 1

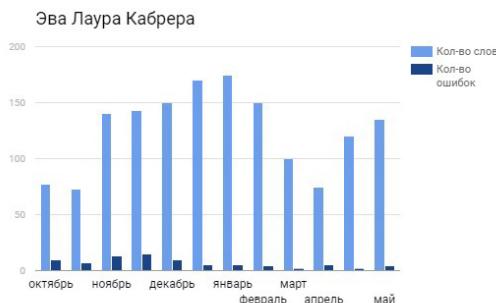


Рис. 2

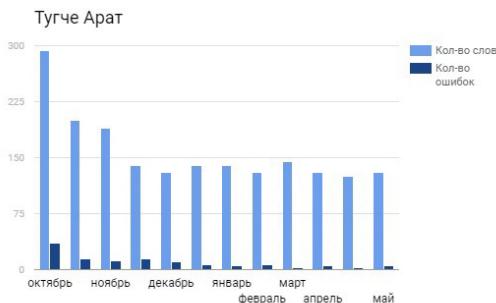


Рис. 3

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

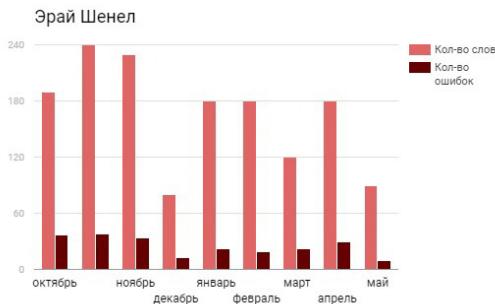


Рис. 4

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

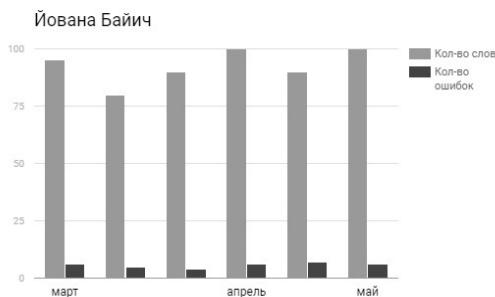


Рис. 5

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

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

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

У слушателей развивается продуктивный вид речевой деятельности, они учатся выражать мысли в письменной форме.

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

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

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

Об эффективности применения данного приема говорит написание экзаменационного письменного задания: 80 % слушателей получили положительные оценки, 20 % слушателей – удовлетворительные. Из всего количества слушателей, принимающих участие в данном виде работ, нет обучающихся, не сдавших письменный экзамен по русскому языку по окончании подготовительного факультета.

В конце учебного года нами был проведен опрос среди данной группы обучающихся. По данным опроса 89 % слушателей понравилось вести дневник. Однако 100 % опрошенных считают, что ведение дневника – очень полезная форма работы. Слушатели отмечали такие положительные моменты, как:

«научился правильно составлять письменные тексты» (72 %);

«стало меньше грамматических ошибок» (61 %);

«выучил новые слова» (50 %);

«дневник помог использовать новую грамматику в тексте» (44 %) и др. А самой высокой оценкой эффективности данного приема можно считать желание слушателей продолжить вести дневниковые записи и на следующий год (90 %).

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

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Иванова А. С., Клобукова Л. П., Красильникова Л. В., Нахабина М. М., Норейко Л. Н., Соболева Н. Т., Стародуб В. В., Степаненко В. А., Сучкова Г. А. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. М. – СПб, Златоуст, 2009. 32 с.
3. Гужова Н. В. Методика обучения иностранных граждан продуктивной письменной речи на начальном этапе обучения (на материале сочинения с элементами рассуждения). Автореферат. Нижний Новгород, 2002. 23 с.
4. Халеева О. Н. Ведение дневников иностранными учащимися как прием обучения письменной речи. М., 2004. 220 с.
5. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2003. 304 с.
6. Юсупова Л. Н. Ведение дневника на английском языке в рамках курса по академическому письму // научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 19.
7. Fulwiler Toby. The Working Writer. New Jersey, Needhon, Massachusetts, 1998. 458 p.

E. N. Belikhina, A. S. Kuvaeva

DIARY OF OBSERVATION AS A WAY OF TEACHING WRITTEN SPEECH AT THE PREPARATORY FACULTY

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

Keywords: written speech; productive written language; diary; method of teaching; preparatory faculty; Russian as a foreign language.

кандидат филологических наук, доцент Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
ANBertyakova@pushkin.institute

ПОНЯТИЕ О СЛУЖЕБНЫХ ЧАСТЯХ РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

Аннотация: В статье на примере служебных слов современного русского языка предпринимается попытка отбора, обобщения и адаптации теоретического языкового материала в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня.

Ключевые слова: грамматический материал; образовательная программа; первый уровень общего владения языком; служебные части речи.

Объем грамматического материала первого уровня общего владения языком (ТРКИ-1), отраженный в образовательной программе подготовки иностранных слушателей, вполне достаточен для успешного решения тестовых заданий, однако его явно не хватает для успешной сдачи вступительного экзамена в высшее учебное заведение. Зачастую абитуриент-иностранец во время вступительных испытаний не только не способен успешно провести филологический анализ текста, но и понять предлагаемые к экзаменационному материалу инструкции.

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

Не решает проблемы, а напротив ее усугубляет и опора будущего абитуриента на материал вузовских учебников и пособий. В этом жанре научных текстов отражается не только неоднозначное решение той или иной теоретической проблемы в русской лингвистике, но и существующая терминологическая неупорядоченность, недостаточная прозрачность дефиниции понятий, что явно не коррелирует с требованиями ясности, четкости, доступности для понимания предлагаемого иностранным слушателям теоретического языкового материала [6].

Так, вопрос о категориальных признаках служебных слов и, следовательно, об объеме данного класса языковых единиц в отечественной лингвистике решается неоднозначно. В языковедческой традиции к классу служебных слов относили разные разряды слов. Не решен вопрос и об отношении служебных слов к системе частей речи. Отдельные разряды служебных слов то считают частями речи, то лишают этого статуса.

Неоднозначность решения вопроса о статусе служебных слов русского языка находит отражение в функционирующих в системе вузовского преподавания учебниках и учебных пособиях по русскому языку. В большей части из них объем служебных частей речи ограничивается предлогами, союзами и частицами. Иногда в систему служебных частей речи включается глагольная связка. Недостаточно полной и прозрачной является и представленная в вузовских учебниках и пособиях дефиниция самого понятия «служебные части речи».

Так, в учебнике [7: 88] дается два отрицательных объединяющих признака (не имеют самостоятельной номинативной функции, не являются членами предложения) и один утвердительный («обслуживают» самостоятельные слова, удовлетворяя их грамматические потребности). Вряд ли для слушателя-иностраница последняя фраза является достаточно информативной.

Запутанным и громоздким может показаться и определение служебных частей речи в учебнике [3: 235]: «Служебные слова, будучи именно словами, а не аффиксами, предназначены, как и знаменательные слова, не для обозначения предметно-признаковых реалий, а, как и определенные аффиксы, для обозначения различного рода отношений между реалиями, для обозначения отношения реалий к действительности, для отражения в речи нашей оценки их».

В учебнике [1: 522] в основу определения служебных частей речи положено противопоставление самостоятельным на основании принципа «функция в предложении». Те слова, которые являются членами предложения и/или могут быть употреблены самостоятельно в качестве слова-предложения, формируют самостоятельные части речи. Слова, лишенные обеих таких возможностей, принадлежат к служебным частям речи».

Подчеркивая в качестве основополагающей для объединения служебных частей речи связующую функцию, автор учебного пособия [5: 341] относит связки к числу служебных частей речи. При этом в книге не раскрывается суть этой языковой категории.

В учебнике [2: 182] служебные слова (предлоги, союзы и частицы) рассматриваются в группе неполнознаменательных слов (слов, лишенных номинативной функции). В основу противопоставления другим словам, лишенным номинативной функции (междометиям, модальным словам и звукоподражаниям), положено отсутствие логического ударения и неспособность выполнять самостоятельно синтаксическую функцию, которая проявлялась бы независимо от знаменательных слов в предложении.

При всем многообразии определений и описанных в них признаков выделения служебных частей речи представляется, что выделение класса служебных частей речи как особой группы слов требует дополнительной аргументации, основанной на функциональной однородности этих единиц.

Особенности семантики служебных слов, в отличие от знаменательных слов, определяются тем, что это единицы функциональные, обслуживающие единицы лексики в процессе коммуникации.

Значения, с которыми эти единицы функционируют в высказываниях, обобщаются в плане парадигматики (в системе слов данного языка) в виде их собственно словесных значений. Но эти значения принципиально отличаются от значения знаменательных слов своей коммуникативной, функциональной природой. Эти слова возникли не для номинации фактов действительности, а из нужд построения фраз.

Синтаксическая функция знаменательных слов вторична по отношению к номинативной функции, а для служебных слов функциональная роль в предложении первична, в то время как номинативная функция есть результат обобщения их функциональной семантики на уровне системы языка. Номинативная природа знаменательных слов проявляется на синтаксическом уровне в том, что эти слова занимают определенные синтаксические позиции, являясь самостоятельными членами предложения. Служебные слова, обслуживающие синтаксические позиции, сами их не занимают.

Очевидно, что объединяющим признаком для служебных частей речи является то, что они не могут быть самостоятельными членами предложения, что это единицы, участвующие в формировании и построении высказываний.

Предлоги входят в состав членов предложения, союзы и частицы не занимают никаких синтаксических позиций в структуре предложения.

Особая языковая природа служебных слов (их место в системе частей речи) проявляется не только на фоне самостоятельных слов, но и междометий и модальных слов. Междометия и модальные слова, в отличие от служебных слов, находятся вне структуры предложения. Междометия

функционируют как самостоятельные высказывания, а модальные слова выражают субъективно-модальные отношения к высказыванию.

Наглядно статус служебных слов в системе частей речи можно представить в виде таблицы:

Таблица 1

Части речи/ дифференциальные признаки	Знаменательные	Служебные	Модальные слова и междометия
1. Первичность (+)/ вторичность (–) номина- тивной функции	+	–	–
2. Положение внутри (+)/ вне (–) структуры предложения	+	+	–
3. Способность (+)/ неспособность (–) быть самостоятельными чле- нами предложения	+	–	

Адаптированный с учетом требований первого сертификационного уровня владения языком вариант этой таблицы можно представить следующим образом:

Таблица 1а

Части речи/ дифференциальные признаки	Самостоятельные	Служебные	Междометия
1. Называют предметы, их действия, признаки и т. д. (+)/не называют предметы, их действия, признаки и т. д. (–)	+	–	–
2. Занимают положение внутри (+)/вне (–) струк- туры предложения	+	+	–
3. Являются (+)/не являются (–) самосто- ятельными членами предложения	+	–	

В адаптированный вариант таблицы в целях объективизации положения служебных частей речи в систему частей речи включаются не входящие в образовательную программу подготовки иностранных слушателей междометия.

Опора на таблицу позволит иностранным слушателям подготовительного отделения самостоятельно выявить дифференциальные признаки служебных частей речи относительно самостоятельных частей речи и слов, находящихся вне структуры предложения.

Рабочее определение служебных частей речи может звучать следующим образом:

Служебные части речи – это части речи, которые в отличие от самостоятельных частей речи не называют предметы, их действия, признаки и т. д. и не являются самостоятельными членами предложения, но также как и самостоятельные части речи включаются в структуру предложения.

Очевидно, что предлагаемая дефиниция не раскрывает функциональной специфики служебных частей речи, проявляющейся лишь при их сопоставлении по отношению друг другу.

Служебные слова различаются своими:

- 1) категориальными значениями;
- 2) функциональной ролью в предложении;
- 3) отношением к синтаксическим позициям знаменательных слов.

Предлоги выражают общее значение падежного отношения.

Союзы имеют категориальное значение непадежного, непредикативного отношения между компонентами предложения.

В связках реализуется значение предикативного отношения.

Частицы выражают уточнение, усиление существующих в высказывании отношений.

Предлоги, подчинительные союзы и связки помогают словам и синтагмам занимать ту или иную синтаксическую позицию.

С помощью предлогов субстантивные слова могут занимать в высказывании следующие позиции:

- 1) дополнения (*Говорили о реке*);
- 2) обстоятельства (*Дом находится **возле реки***);
- 3) определения (*Дом **возле реки** был красив*);
- 4) предикативного обстоятельства эллиптического предложения (*Дом – **возле реки***).

Подчинительные союзы дают возможность придаточным предложениям занять синтаксическую позицию (определительную, изъяснительную, обстоятельственную) в составе сложного предложения.

Глагольные связки позволяют лексемам функционировать в качестве именной или глагольной части сказуемого.

Сочинительные союзы не участвуют в распределении синтаксических позиций. Однако им (как и предлогам, подчинительным союзам и связкам) свойственна функция выражения отношения между компонентами высказывания в коммуникативном процессе.

Однотипностью отношений характеризуются предлоги и подчинительные союзы. Эти отношения можно охарактеризовать как отношения нетожде-

ственности. Предлог в высказывании присоединяется к субстантивному слову, подчинительный союз – к придаточному предложению. В отличие от предлогов и подчинительных союзов, сочинительные союзы выражают отношения нетождественности от той логической единицы, к которой тяготеет их содержание, и в сторону той единицы мышления, с которой соотносится первая. Например: *Мы торопились, но опоздали*. Союз *но* передает отношение противоположности содержания второй части предложения содержанию первой части, но не наоборот. При этом идея противоположности присоединяется к содержанию второй части [8: 146].

Связки выражают отношения тождественности субъекта предикату. В случае равнозначности субъекта и предиката отношения тождественности соблюдаются и в обратном направлении. Например, в предложении *Аристотель был воспитателем Александра Македонского* – отношения тождественности взаимны.

Особое положение в системе служебных частей речи занимают частицы. Они не только не помогают лексемам и синтагмам занимать синтаксические позиции в предложении, но и не выражают отношений между словами. Частицы могут уточнять, характеризовать слова или синтагмы в предложении:

Неужели Иванов пришел – частица *неужели* выражает удивление;
Иванов не пришел – частица *не* отрицает отношение.

В общем случае частицы (так же, как и другие служебные слова) обслуживают лексемы в составе высказываний, выражая различные модальные отношения.

Все служебные слова входят в структуру предложения. При этом предлоги и связки входят в состав членов предложения, а союзы и частицы находятся вне синтаксических позиций.

Наглядно классификацию служебных слов можно представить в виде таблицы.

Таблица 2

Служебные части речи и их функции	Предлоги	Союзы подчинительные	Союзы сочинительные	Связки	Частицы
1. Входят/не входят в структуру предложения	+	+	+	+	+
2. Включаются/не включаются в состав членов предложения	+	–	–	+	–
3. Выражают/не выражают отношения между словами или синтагмами	+	+	+	+	–
4. Выражают отношения тождественности/ нетождественности	–	–	–	+	

Адаптированный в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня владения языком специальности вариант таблицы № 2 можно представить в следующем виде:

Таблица 3

Служебные части речи и их функции	Предлоги	Союзы подчини- тельные	Союзы сочини- тельные	Частицы
1. Входят/не входят в состав членов предложения	+	—	—	—
2. Выражают/не выражают отношения между словами или предложениями	+	+	+	—
3. Выражают равноправные (+)/неравноправные (−) отношения	—	—	+	
4. Выражают отношения между словами (+)/предложениями (−)	+	—	+	

Вне служебных частей речи в этом варианте остается глагольная связка. Тем не менее, включить в образовательную программу эту языковую единицу в целях формирования не только языковой, но и коммуникативной компетенции обучающихся все же необходимо. Функциональную природу этой языковой единицы целесообразно подчеркнуть в сопоставлении с функциональными особенностями служебных слов. Рассматривая подчинительные и сочинительные союзы в пределах одной части речи, следует все же подчеркнуть их функциональную разнородность, что наглядно позволяет сделать таблица. Сравним, с одной стороны, функциональную однородность подчинительных союзов и предлогов, а с другой стороны, функциональную разнородность сочинительных и подчинительных союзов.

Таким образом, служебные слова в практике обучения иностранных слушателей подготовительного отделения следует рассматривать как языковые единицы, помогающие лексемам получать статус его членов предложения (предлоги), вступать словам и предложениям в смысловые отношения (союзы), уточнять (усиливать, актуализировать) значения тех или иных сегментов коммуникации (частицы).

Предпринятая на примере служебных слов попытка отбора, обобщения и адаптации в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня теоретического языкового материала может рассматриваться как путь к успешному преодолению иностранным слушателем-филологом языковых трудностей во время вступительного экзамена в высшее учебное заведение.

Литература

1. Белошапкова В. А, Брызгунова Е. А., Земская Е. А. и др. Современный русский язык : учебник для филологических специальностей университетов / под ред. В. А. Белошапковой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1989. 800 с.
2. Бабайцева В. В., Николина Н. А., Чеснокова Л. Д. и др. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц : учебник для студ. вузов в 2 ч. Ч. 2: Морфология. Синтаксис / под ред. Е. И. Дибровой. 3-е изд. М., 2008. 624 с.
3. Лекант П. А., Гольцова Н. Г., Жуков В. П. и др. Современный русский язык : учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Филология» / под ред. П. А. Леканта. 4-е изд. М.: Высшая школа, 1999. 399 с.
4. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень : учеб. пособие. М.: РУДН, 2010. 181 с.
5. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык : учебное пособие. 2-е изд. М.: Международные отношения, 1994. 560 с.
6. Саакян Л. Н., Северская О. И. Эвфемия (не)определенной национальности // Перевод как средство взаимодействия культур: II Международная научная конференция 17–21 декабря, 2015 г., Краков, Польша: материалы конференции. М.: МАКС Пресс, 2015. С. 312 – 322.
7. Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык. В 3 ч. Ч. 2: Словообразование. Морфология. М.: Просвещение, 1987. 256 с.
8. Чесноков П. В. Слово и соответствующая ему единица мышления. М.: Просвещение, 1967. 192 с.

A. N. Bertyakova

THE CONCEPT OF THE FUNCTIONAL WORDS OF THE MODERN
RUSSIAN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL PROGRAM
FOR THE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

Abstract: In the article, on the example of the functional words of the modern Russian language the author attempts to select, generalize and adapt the theoretical language material in accordance with the requirements of the first certification level.

Keywords: grammatical material; educational program; the first level of general language proficiency; function words.

Н. Б. Битехтина

*старший научный сотрудник Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
NBBitekhtina@pushkin.institute*

В. Н. Климова

*кандидат филологических наук, доцент Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
VNKlimova@pushkin.institute*

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ «ЭЛЕКТРОННОГО ПОДФАКА»

Аннотация: В статье рассматривается проблема реализации фонетических курсов в программе «электронного подфака» для учащихся-инофонов.

Ключевые слова: электронное обучение; дистанционные образовательные технологии; смешанное обучение; русский язык как иностранный; фонетический аспект русского языка; фонетические курсы на этапе обучения на подготовительном факультете.

Тенденции развития современного образования обусловлены, во многом, возможностью и необходимостью внедрения в образовательный процесс электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Несмотря на то, что достижения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) широко используются для реализации обучения в заочной и дистанционной формах на этапе бакалавриата, специалитета и магистратуры, довузовское обучение на подготовительных факультетах для иностранных граждан осуществляется до настоящего времени по традиционной модели очного обучения. Использование ЭО и ДОТ для организации обучения инофонов на подготовительном факультете вуза естественным образом приводит к идеи создания «электронного подфака», фрагментарно реализованной на портале «Образование на русском» (объединяющем платформу дистанционного обучения русскому языку как иностранному (РКИ), систему дистанционного повышения квалификации преподавателей русского языка, систему массовых онлайн-курсов на русском языке для людей разного возраста, в том числе, курсы по современному русскому языку для бакалавриата (в соответствии с ФГОС) и ряд других электронных ресурсов, предназначенных для изучающих русский язык как иностранный, их пре-

подавателей и родителей). Очевидно, что задача полноценно «перенести» учебные ресурсы подготовительного факультета в электронную среду сама по себе не просто является трудоемкой, но требует разработки серьезной методической и технологической базы. В данной статье мы затрагиваем частный вопрос, связанный с решением этой задачи, а именно: каковы должны быть организационно-методические формы обучения фонетическому аспекту русского языка в условиях «электронного подфака».

Без успешного решения этого частного вопроса становится бесперспективным все обучение, так как именно успешное усвоение звуковой стороны речи, то есть овладение во взаимосвязи перцептивной и артикуляционной базой изучаемого языка, есть необходимое условие для развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Объем фонетического материала, осваиваемого на этапе подготовительного факультета, определяется задачей обеспечить основу для речевой деятельности, для чего необходимо познакомить учащихся со всеми сторонами фонетической системы в их взаимосвязи. Таким образом, обучаясь на «электронном подфаке» дистанционно, учащийся-инофон должен освоить:

- * артикуляционно-акустические особенности русских гласных звуков под ударением и в безударных позициях после твердых и мягких согласных (закономерности редукции), артикуляционно-акустическую природу аккомодации русских гласных;
- * артикуляционные и акустические различия твердых и мягких согласных, графические соответствия при отображении твердости-мягкости на письме;
- * артикуляционно-акустические особенности глухих и звонких согласных, явления оглушения в позиции конца слова и ассимиляции согласных по глухости-звонкости;
- * явления ассимиляции согласных по месту и способу образования;
- * особенности произношения сочетаний согласных;
- * характер русского ударения (динамическое, разноместное, подвижное);
- * ритмику русского слова (все модели);
- * интонационную систему русского языка (как минимум, в пределах шести типов ИК); синтагматическое членение, интонационную синонимию в рамках основных, нейтральных типов ИК.

Учащиеся проводят поэтапную и взаимосвязанную работу по выработке необходимых для освоения русского произношения и интонации навыков и умений, для чего должен быть решен целый комплекс взаимосвязанных задач.

В частности, необходимо обеспечить развитие фонетического и фонематического слуха учащихся (т. е. перцептивной базы языка) на основе практического усвоения фонологической и фонетической систем изучаемого языка; формирование слуховых образов русских звуков и других фонетических

единиц и на их базе – навыков опознания (отождествления) и различения (дифференциации) слов, словосочетаний, высказываний.

На этом этапе формируется артикуляционная база изучаемого языка на сегментном (звуки) и суперсегментном (слог, слово, ударение и ритмика, интонация) уровнях на основе практического усвоения закономерностей позиционных фонетических изменений, артикуляционных и смыслоразличительных свойств русского ударения и интонации.

Происходит формирование артикуляционных, просодических (на уровне слова) и интонационных произносительных навыков в их взаимосвязи; формирование у учащихся навыков и умений адекватного интонирования речи в соответствии с правилами оформления речи при выражении разнообразных речевых интенций (коммуникативных намерений).

Осуществляется работа по преодолению акцента, вызванного интерференцией родного языка учащихся (а также второго родного языка и иностранных, кроме русского, языков, которыми владеет учащийся).

Необходимым компонентом процесса обучения является выработка навыков сознательного владения артикуляционным аппаратом; выработка у учащихся навыков самонаблюдения и самоконтроля, самоанализа и самокоррекции, без которых невозможно автоматизировать слухопроизносительные и речевые навыки.

Еще одной существенной задачей начального этапа обучения является формирование навыков перехода от графической формы речи к звуковой, и наоборот; обучение правилам соответствия фонетической и графической систем языка (освоение звуко-буквенных и интонационно-пунктуационных соответствий, правил чтения и графического отображения речи в русском языке) [1].

Немаловажным является также овладение навыками стилистической дифференциации звучащей речи.

Работа над решением этих задач начинается на этапе вводно-фонетического (вводного фонетико-разговорного, вводного фонетико-грамматического) курса и продолжается в рамках сопроводительного курса на протяжении всего обучения на подготовительном факультете под руководством и при непосредственном участии преподавателя. Если же обучение реализуется с применением ЭО и ДОТ без «очного компонента» – отсутствуют занятия, целью которых является формирование практических слухопроизносительных навыков и умений, связанных с применением знаний, полученных в процессе самостоятельного освоения материала курса РКИ. Так, самостоятельное ознакомление с теоретическими комментариями и прослушивание и повторение звучащих образцов без контроля и коррекции со стороны преподавателя, безусловно, является недостаточным для формирования корректных устойчивых слухопроизносительных навыков: например, недостаточно знать,

каково движение тона в той или иной интонационной конструкции, и пытаться имитировать интонацию конкретных звучащих фрагментов, – необходимо научиться различать ИК на слух и при этом осознавать смысловые различия, передаваемые разными типами ИК;

недостаточно знать, что в русском языке существует ассоциация согласных по глухости-звонкости, – необходимо уметь слышать звуки речи, отвлекаясь от влияния орфографического облика слова, то есть владеть навыками служебного анализа;

недостаточно знать, что в русском языке существует оппозиция твердых и мягких согласных, – необходимо овладеть движениями языка в горизонтальной и вертикальной плоскости, и так далее.

В этой связи целесообразным представляется разработка таких фонетических (вводных и сопроводительных) курсов для размещения на платформе «электронного подфака», в которых реализуется технология смешанного обучения (blended learning). В содержание этого понятия входит, с одной стороны, объединение строгих *формальных* средств обучения (работа в классе, изучение материала языкового курса) с *неформальными* (обсуждение важнейших аспектов учебного материала посредством электронной почты и интернет-конференций), с другой – комбинирование различных способов подачи учебного материала (очное face-to-face, электронное online learning и самостоятельное обучение self-study learning) с использованием методики управления знаниями [3].

Технология смешанного обучения постепенно становится востребованной и эффективной при изучении иностранного языка в условиях очного обучения, ее преимущества заключаются в возможности выстраивать индивидуальную образовательную траекторию студента вместе с преподавателем, возможности постоянного взаимодействия студента с со курсниками и преподавателем, возрастающей ответственности самого студента за результаты обучения [2]. Очевидно, что содержание blended learning для очной формы обучения и для обучения в условиях «электронного подфака» будет различаться, в первую очередь, с точки зрения отбора и комбинирования различных способов подачи учебного материала (очное face-to-face, электронное online learning и самостоятельное обучение self-study learning). Оптимальное комбинирование способов подачи материала может обеспечить, с одной стороны, возможность многократного воспроизведения изучаемого материала, в том числе звучащих и видеообразцов, а с другой – проведение практических тренингов на этапе постановки и коррекции произношения, который требует непосредственного участия преподавателя.

Представляется, что именно такая организационно-методическая форма реализации фонетических курсов позволит обеспечить необходимый прогресс обучающихся в условиях «электронного подфака».

Литература

1. Битехтина Н. Б., Климова В. Н. Русский язык как иностранный: Фонетика. М., 2014.
2. Вардашкина Е. В. Модель смешанного обучения английскому языку студентов неязыковых вузов: Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании. URL: www.sworld.com.ua
3. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1. № 2. С. 141–144.

N. B. Bitekhtina, V. N. Klimova

TEACHING THE PHONETICS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS PART OF «THE ELECTRONIC FACULTY OF PRE-UNIVERSITY STUDIES»

Abstract: The article analyzes the issue of teaching courses in phonetics of Russian as a foreign language as part of the «e-faculty of pre-university studies».

Keywords: e-learning; technologies of remote education; blended forms of teaching; Russian as a foreign language; Russian language phonetics; courses in phonetics as part of pre-university studies.

преподаватель Финансового университета при Правительстве
Российской Федерации, г. Москва, Россия
EVBrinyuk@fa.ru

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: В статье проанализирована роль креолизованного текста в методике преподавания русского языка как иностранного. Приведены основные функции креолизованного текста в процессе обучения РКИ. Систематизированы знания по истории изучения креолизованных текстов в современной лингвистике.

Ключевые слова: креолизованный текст; русский язык как иностранный; наглядность; вербальные и невербальные компоненты креолизации.

В настоящее время за рубежом возрастает интерес к русскому языку и русской культуре. По этой причине в нашей стране на базе университетов активно работают подготовительные факультеты для иностранных граждан, основной целью которых является адаптация слушателей в русскоязычной среде для дальнейшего получения высшего образования в России.

В связи с ростом визуальной информации в коммуникативном пространстве возникает необходимость привлечения новых средств обучения, к которым можно отнести креолизованные тексты.

Различные иллюстрации, фотографии, таблицы, схемы способствуют лучшему пониманию содержания вербального текста, так как «основная задача автора заключается в том, чтобы обеспечить реципиенту (в данном случае читателю) наиболее благоприятные условия для понимания текста» [5].

В науке термин «креолизованный текст» стал применяться для обозначения продукта с использованием «креолизованного языка» – языка, который возник в результате взаимодействия двух разных языков, и использовался как основное средство общения в определенном коллективе. Ю. М. Лотман, рассматривая художественный текст, писал о «креолизации (смешении) языка писателя с языками, имеющимися в арсенале сознания читателя» [6: 36].

Точкой отсчета в научном изучении креолизованного текста можно считать работы по семиотике, где изображение рассматривалось как особая знаковая система. Следует отметить, что центральным в семиотике является изучение

зрительной семантики, рассматривающей изображение не как единое целое, а точечно, прерывисто. В данной науке также уделяется внимание взаимодействию иконического знака и других систем, среди которых вербальная система занимает ведущее место.

Говорить о систематизации знаний, о невербальных средствах коммуникации стали, по данным исследователей, лишь в 70 годы XX века. Именно в это самое время «появляются первые стилистические исследования, посвященные выразительным возможностям этих средств, их роли в создании целостности стилистической характеристики речевого произведения, в реализации автором его художественного замысла» [1: 4 и др.].

Отсутствие научной почвы и узость представлений сначала сводили изучение креолизованного текста лишь к наблюдениям в использовании иллюстраций в текстах различных стилей речи.

Научное обоснование термин приобрел благодаря трудам Ю. А. Сорокина и Е. Ф. Тарасова [10]. Отечественные ученые дают следующее определение: «Креолизованные тексты — это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [10: 180].

Помимо термина «креолизованный текст» в научной литературе используются и другие:

Поликодовый текст [3];

Изовербальный комплекс [2], или изоверб [7];

Семиотически осложненные тексты [9];

Видеовербальные тексты [8].

Введение в учебное издание по РКИ невербальных компонентов креолизованного текста придает содержанию наглядность, создает ощущение «простоты» представлений о предмете, которые были созданы в процессе мышления, а также является источником дополнительной информации.

По мнению А. П. Старкова, «при обучении иностранному языку наглядность является не только основным средством семантизации, но и средством овладения ситуативной обусловленностью речи. С помощью наглядности создаются учебные ситуации, в которых отрабатывается устная коммуникация и осваивается, таким образом, речевая реакция на объективную действительность и жизненные ситуации» [11: 24].

Следовательно, наглядность, которая создается компонентами креолизованного текста, способствует активизации внимания и психической деятельности обучающихся, повышению интереса к изучаемому материалу и лучшему его усвоению, формированию реальных условий коммуникации на занятиях по РКИ, созданию мотивации у слушателей к самостоятельной

познавательной деятельности, развитию памяти и творческого воображения, а также вызывает интерес к иностранному языку.

Креолизованный текст в методике преподавания РКИ выполняет следующие функции:

Коммуникативная функция. Креолизованные тексты выступают как средство общения автора и читателя. С их помощью слушатели-иностранцы знакомятся с особенностями ведения диалога «по-русски», конструируют собственные предложения, создают диалоги на русском языке.

Образовательная функция. Использование вербальных и невербальных элементов креолизованного текста (например, схем и таблиц) способствует лучшему усвоению текущего грамматического материала.

Эстетическая функция связана с введением в учебный процесс репродукций картин известных русских художников, а также иллюстраций с изображением народных промыслов (например, хохломская роспись, гжель).

Информационная функция. Креолизованные тексты являются источником информации о культуре и традициях страны изучаемого языка, способствуют лучшему пониманию данного материала посредством наглядности.

Контролирующая функция. Данная функция реализуется при выполнении различных упражнений по уже изученному грамматическому материалу с использованием невербальных компонентов.

Воспитательная функция. С помощью креолизованного текста у иностранных обучающихся формируются нравственные нормы, убеждения, а также толерантное отношение к России и русской культуре.

Таким образом, вербальные и невербальные компоненты выполняют коммуникативную, образовательную, эстетическую, информационную, контролирующую и воспитательную функцию в образовательном процессе. Кроме того, грамотно подобранный креолизованный текст стимулирует познавательную деятельность обучающихся, активизирует память и внимание, повышает интерес к изучению иностранного языка, способствует созданию благоприятной атмосферы на занятиях, а также является средством адаптации иностранных обучающихся в русскоязычной среде.

Литература

1. Арнольд И. В. Графические стилистические средства // Иностранный язык в школе. 1973. № 3. С. 13–20.
2. Бернацкая А. А. Подпись как тип текста // Проблемы лингвистического анализа текста и коммуникации. Иркутск, 1987. С. 118–128.
3. Большакова Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник СамГУ. 2008. № 4 (63). С. 19–24.
4. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка. М.: Высшая школа, 1983. 271 с.

5. Валгина Н. С. Теория текста. М.: Логос, 2004. 280 с. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/>
6. Корнишина М. А., Фоминых М. В. Функции креолизованных текстов в методике преподавания иностранного языка // Молодой ученый. 2015. № 10.5. С. 13–14.
7. Лотман Ю. М. Анализ художественного текста. Л., 1972. 271 с.
8. Михеев А. В. О некоторых типах взаимодействия изображения и текста / А. В. Михеев // Типы коммуникации и содержательный аспект языка. М., 1987. С. 191–199.
9. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеоверbalного текста: автореф. дис. ... канд. филолог. наук / О. В. Пойманова. М., 1997. 198 с.
10. Протченко А. В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. (10.02.04 «Германские языки») / А. В. Протченко. Самара, 2006. 20 с.
11. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180–186.
12. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1978. 224 с.

E. V. Brinyuk

THE MAIN FUNCTIONS OF CREOLIZED TEXT IN TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article analyzes the role of creolized text in teaching Russian as a foreign language. The main features of a creolized text in the process of learning Russian as a foreign language. Systematic knowledge of the history of the study of creolized texts in modern linguistics.

Keywords: creolized text; Russian as a foreign language; presentation; verbal and non-verbal components of creolization.

кандидат педагогических наук, профессор Южно-Российского
государственного политехнического университета (НПИ)
имени М. И. Платова, г. Новочеркасск, Россия
ruskaf@list.ru

РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматривается актуальная педагогическая проблема адаптации китайских студентов в учебном процессе российского технического университета, решение которой возможно посредством системы педагогического сопровождения.

Ключевые слова: адаптация; китайские студенты; русский язык; педагогическое сопровождение; учебный процесс; технический университет; образовательная среда.

Адаптация китайских студентов к условиям обучения в российских вузах имеет свою специфику. Основной составной частью проблемы адаптации считается преодоление адаптации в учебном процессе, то есть перестройка отношения к учебному процессу, вхождение в новую образовательную, социально-культурную среду учебного заведения, например, в среду технического университета. Успешность в обучении может быть не только и не столько показателем общей одаренности или высокой трудоспособности, но и показателем адаптированности. В адаптации в учебном процессе выделяют два аспекта [1: 125]:

– адаптация к изменившимся условиям реализации деятельности (изменение в структуре социальных ценностей, изменение особенностей ведущей деятельности, т. е. все то, что происходит с обучаемым на этапе перехода из школы в вуз, из одного образовательного пространства в другое);

– адаптация как проблема вхождения в новую учебную деятельность (необходимость изучения профессиональных предметов и профессионально-ориентированных видов деятельности, обучение в новом образовательном пространстве).

Для максимально эффективной реализации процесса адаптации китайских студентов необходима целостная система работы преподавателя по обеспечению учебного процесса на образно-эмоциональной основе, которая предполагает установление интегративных связей между преподавателями русского языка как иностранного и преподавателями дисциплин технического профиля; введение спецкурса «Вводный адаптационный курс: научный стиль речи»; перевод теоретического материала в образный (опора на образное мышление); использование реальных личностных и учебных ситуаций, опирающихся на эго-, группо- и просоциальные центрации студентов.

Система педагогического сопровождения позволяет практически спроектировать и реализовать комплекс адаптационных мер; спрогнозировать результаты воздействия данного комплекса на адаптацию китайских студентов в учебном процессе; выделить критерии и показатели, позволяющие оценить достигнутый уровень адаптации.

Критериями успешной адаптации китайских студентов выступают личностно-смысlovой, профессиональный и учебный. Содержание личностно-смысlovого критерия раскрывается в системе ценностных установок, убеждений, в диалоговых отношениях студента к себе, к сокурсникам, преподавателям, в его позитивном отношении к учебе [2: 31].

Показателями данного критерия являются: активное участие в жизни группы и университета, объективная самооценка, умение ставить перед собой цели и добиваться их (когнитивный аспект); внутренние мотивы познавательной деятельности, наличие собственной жизненной концепции, целостной системы личностно-смысlovых установок, стремление реализовать смысложизненные стратегии (мотивационно-смысlovой аспект) в учебном процессе.

Профессиональный критерий определяет отношение студента к выбранной профессии. Его показателями выступают: сформированность мотивов профессиональной деятельности, позитивное отношение к избранной профессии и университету, желание в будущем заняться профессиональной деятельностью.

Учебный критерий включает способность к серьезной умственной деятельности при изучении различных учебных дисциплин, умелое использование ранее полученных знаний, желание самостоятельно добывать недостающие знания. Показателями критерия являются: учебные умения (работа с источниками информации, приемы организации учебной деятельности и др.) и навыки по самоорганизации учебной деятельности (самоконтроль, самообразование, самооценка, саморефлексия).

В соответствии с выделенными критериями можно выделить три уровня адаптации в учебном процессе: высокий, средний и низкий. Высокий уровень адаптации предполагает позитивное отношение к вузу, адекватное восприятие требований, глубокое и полное усвоение учебного материала, самостоятельная

работа по получению дополнительной информации, ответственная подготовка к занятиям, способность к самореализации и самоконтролю, пользование авторитетом у однокурсников, активное участие в жизни университета.

Средний уровень адаптации включает следующие компоненты: положительное отношение к вузу, усвоение учебного материала на уровне, предлагаемом преподавателем, дополнительная информация добывается по необходимости, подготовка к занятиям не на должном уровне, активность проявляется редко, поручения выполняются добросовестно.

Низкий уровень адаптации характеризуется равнодушным или негативным отношением к вузу, частыми пропусками занятий, слабой подготовкой к занятиям, отсутствием самостоятельной работы, незаинтересованностью делами группы [3: 63].

Для максимально эффективной реализации модели построения процесса обучения в условиях погружения в смыслообразующий контекст поликультурной среды необходимо создание целостной системы работы преподавателя по обеспечению учебного процесса в иноязычной поликультурной среде, имеющей свою специфику [4: 104].

В классической дидактике выделяются следующие этапы управления процессом обучения: планирование, организация, регулирование (стимулирование), контроль, оценка и анализ результатов. Следовательно, система работы преподавателя по обеспечению адаптации китайских студентов в учебном процессе должна охватывать все перечисленные этапы. В соответствии с указанными этапами управления выделяются четыре направления деятельности преподавателя по созданию системы, обеспечивающей реализацию модели адаптации иностранного студента в учебном процессе технического университета, а именно: аналитическая деятельность, перспективное планирование деятельности, организационная деятельность по созданию программного, учебно-методического, дидактического, информационного, материально-технического обеспечения, мониторинг результатов реализации данной модели.

Предлагаемые рекомендации к практическому использованию системы педагогического сопровождения адаптации китайских студентов в учебном процессе были разработаны с учетом взаимодействия, с одной стороны, преподавателей, обучающих студентов русскому языку как иностранному, и преподавателей профильных дисциплин; с другой – структурных подразделений, предлагающих свои услуги в организации и осуществлении внеаудиторной работы с китайскими студентами.

Для иностранных студентов, обучающихся в техническом вузе, русский язык является средством владения специальностью, их рабочим языком. Учебный процесс по русскому языку предполагает решение реальных или правдоподобно имитированных задач общения в сферах речевой деятельности, отвечающих профессиональным интересам обучаемых.

Слушание лекций; подготовка к практическим занятиям; работа на семинаре; работа в лаборатории; консультации; сдача экзаменов и зачетов; подготовка докладов и сообщений на конференции; подготовка курсовых и дипломных работ; защита курсовых и дипломных работ; беседы с научным руководителем по теме курсовой или дипломной работы; участие в производственной практике; оформление расчетно-графических, лабораторных, курсовых и дипломных работ; неформальное общение внутри учебной группы, курса, потока – основные сферы деятельности иностранных студентов инженерного профиля. Специфика инженерного мышления и организация учебного процесса в вузе присутствует во всех видах речевой деятельности: в области чтения, аудирования, говорения (диалогическая и монологическая речь), в письменной речи.

В области чтения иностранные слушатели технических вузов должны владеть в основном изучающим и ознакомительным видами чтения, так как тексты по специальным дисциплинам подлежат подробному изучению. В этом виде речевой деятельности необходимо знать особенности письменной научной речи, в которой значительное место занимают синтаксические структуры, осложненные причастными оборотами, причинно-следственные и временные конструкции, а также сложноподчиненные предложения.

При обучении восприятию информации на слух (аудирование) следует уделять внимание обучению приемам выделения основной информации, опираясь на такие свойства научной речи, как повторы, избыточность информации, смысловые синонимы. Слушатели должны знать, что слова и выражения *значат, как говорится, так сказать, итак, таким образом* не несут основной информативной нагрузки, а используются преподавателями для привлечения внимания учащихся на завершенность высказывания, подведение итогов и т. д.

Письменная речь учащихся технических вузов имеет свои особенности, а именно: она сильно структурирована, имеет типовое содержание, в ней используются клишированные языковые формы.

В области говорения важным умением для будущего инженера является умение разворачивать и сворачивать информацию, представленную невербально. Преподавателю русского языка как иностранного необходимо научить слушателей трансформировать одни грамматические языковые конструкции в другие, применять синонимичные выражения и умело использовать их в учебно-профессиональной сфере общения.

В области диалогической речи слушатели испытывают трудности при ведении учебно-профессионального диалога, им не хватает лексики, чтобы адекватно реагировать на реплики собеседника, корректно использовать в беседе формы речевого этикета и т. п.

В монологической речи учащиеся в первую очередь должны уметь дать четкое определение процессу или техническому объекту, сформулировать техническое задание, обосновать выбор методики расчетов какой-либо конструкции и др.

Анализ деятельности иностранных учащихся в условиях реальной коммуникации показал, что на первых занятиях русского языка следует уделять значительное внимание обучению устной речи на материалах научного стиля речи, для этого необходимо создавать принципиально новые учебные материалы, в основе которых лежали бы реальные коммуникативные потребности учащихся.

Учебный материал должен максимально моделировать будущую профессиональную деятельность обучаемых; а на занятиях учащиеся обязательно включаются в процесс поиска значимых для них задач как языковых, так и профессиональных.

Учебный процесс по русскому языку должен предполагать решение реальных или правдоподобно имитированных задач общения в сферах речевой деятельности, отвечающих профессиональным интересам обучаемых. Необходимо разработать систему упражнений, которая формируется из «инженерных» заданий типа: *найдите на чертеже название детали, материал, допуски..., охарактеризуйте искажения поверхности на рисунке...*, а ответ предполагает использование определенной грамматической конструкции и определенной лексики. Такой комплекс упражнений не только помогает учащемуся овладеть языком специальности, но и приучает к постановке инженерных задач, к их вариантным решениям, к выбору и защите варианта – все на русском языке.

Таким образом, система педагогического сопровождения позволяет практически спроектировать и реализовать комплекс адаптационных мер; спрогнозировать результаты воздействия данного комплекса на адаптацию китайских студентов в учебном процессе; выделить критерии и показатели, позволяющие оценить достигнутый уровень адаптации владения русским языком, в частности научным стилем речи.

Литература

1. Рean A. A., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб: Питер, 2000. 432 с.
2. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003. 480 с.

3. Бутенко Л. И. Педагогические особенности адаптации китайских студентов в учебном процессе технического университета: монография / Юж.-Рос. гос. техн. ун-т. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. 90 с.

4. Рудакова И. А. Методы обучения в педагогической теории и практике. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 2001. 202 с.

L. I. Butenko

RECOMMENDATIONS TO THE PRACTICAL USE OF THE PEDAGOGICAL MONITORING SYSTEM OF CHINESE STUDENTS' ADAPTATION IN THE PROCESS OF RUSSIAN LANGUAGE LEARNING

Abstract: The article deals with the actual pedagogical problem of Chinese students' adaptation for the learning process of Russian technical university. The solution of the problem is only possible with the system of pedagogical monitoring.

Keywords: adaptation; Chinese students; Russian language; pedagogical monitoring; educational process; technical university; educational environment.

кандидат филологических наук, старший преподаватель
Воронежского института МВД России, г. Воронеж, Россия
nad.vlasova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ИГРЫ НА ОСНОВЕ «МЕМОРИ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматриваются модульные учебные игры, приводится пример игры «Неприкосновенный запас» (на основе «Мемори»), направленной на отработку прилагательных, с описанием целей игры, правил ее проведения, порядка подведения итогов и видов постиговой активности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лексика русского языка; учебная игра; модульная учебная игра.

При всем многообразии направлений в методике обучения русскому языку как иностранному [3] коммуникативное, или коммуникативно-деятельностное, направление остается одним из ведущих. Оно ориентирует педагога на обучение общению на преподаваемом языке, на создание учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным, на снятие возможных коммуникативных барьеров.

Решению таких сложных задач, как обеспечение психологической подготовки к общению на иностранном языке, многократное повторение языкового и речевого материала в увлекательной форме, вовлеченность студентов в учебный процесс, способствует игра.

Игры, предлагаемые студентам на занятиях по РКИ, должны соответствовать теме и цели занятия, учитывать возраст обучающихся и их уровень владения языком. Особый интерес представляют модульные игры, которые могут быть использованы в разновозрастных аудиториях (детской, подростковой, взрослой), с различным целеполаганием, на разных этапах обучения РКИ [1: 46]. Такие игры разрабатываются на основе известных игровых принципов («Мемори», «Крестики-нолики» и других) и включают в себя несколько модулей (вариантов).

Характерными признаками учебной игры являются ее преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата. Это верно и в отношении модульной игры в целом, и каждого из ее модулей в отдельности. Под модулем в данном случае понимается относительно самостоятельная завершенная разновидность одной и той же игры, подчинающаяся общему для всех ее вариантов игровому принципу, преследующая определенную дидактическую цель. У преподавателя есть возможность вы-

брать модуль игры, наиболее подходящий для использования на конкретном занятии, или разработать свой – самостоятельно или при активном участии обучающихся.

Использование модульных учебных игр позволяет обучающимся закреплять полученные знания в увлекательной форме; общаться на изучаемом языке; контролировать себя; разрабатывать правила и/или материал игры; самостоятельно оценивать результат игры.

Использование модульных учебных игр позволяет преподавателю в свою очередь стимулировать общение на русском языке; развивать общеучебные навыки студентов (память, внимание, усидчивость); иметь готовый материал для студентов разных возрастов, уровней владения русским языком и целей обучения.

В качестве примера использования модульной игры на различных этапах обучения РКИ приведем игру, условно названную нами «Неприкосновенный запас» (на основе «Мемори»).

Базовый игровой принцип «Мемори» – поиск соответствий (пары) – таит в себе много дидактических возможностей. Количество пар (до 25) может варьироваться в зависимости от возраста обучающихся. Правила игры обычно хорошо известны и преподавателю, и студентам. В предлагаемом нами варианте закрепляются и отрабатываются прилагательные.

Общие цели игры (для всех модулей)

1. Закрепление изучаемой лексики.
2. Создание лексико-семантических связей.
3. Расширение словарного запаса.
4. Закрепление понятия «лексическая сочетаемость».
5. Снятие возможных коммуникативных барьеров.
6. Развитие памяти и внимания.

Материал игры (для всех модулей)

Разрезные карточки со словами.

Рекомендуемый уровень владения русским языком (для всех модулей)
A1–C2.

Рекомендуемый возраст (для всех модулей)

От 5 лет.

Примерный список слов

Представленные в списке прилагательные входят в лексический минимум по русскому языку как иностранному для I сертификационного уровня (B1 по международной классификации) [2]. Составляя игру для студентов, преподаватель может отобрать слова, которые уже известны обучающимся в соответствии с их уровнем владения русским языком, исключить некоторые прилагательные или, наоборот, добавить. Так, для студентов II сертификационного уровня обучения (B2) потребуется больше карточек, чем для студентов элементарного уровня обучения (A1).

бедный	богатый
белый	черный
близкий	далекий
больной	здоровый
большой	маленький
будущий	прошлый
быстрый	медленный
вежливый	грубый
верхний	нижний
веселый	грустный
вечерний	утренний
высокий	низкий
горький	сладкий
горячий	холодный
громкий	тихий
грязный	чистый
дешевый	дорогой
длинный	короткий
добрый	злой
интересный	скучный
легкий	тяжелый (трудный)
младший	старший
мокрый	сухой
молодой	старый
мягкий	твердый
несчастный	счастливый
низкий	высокий
одинаковый	разный
новый	старый
плохой	хороший
сильный	слабый
современный	старинный
темный	светлый
толстый	худой
утренний	вечерний
широкий	узкий

Модуль 1

Карточки со словами-антонимами (до 25 пар, в зависимости от возраста учащихся и их уровня владения языком) выкладываются на столе рядами надписями вниз. Студенты по очереди открывают по две карточки и зачитывают слова. Таким образом, в процессе игры оказываются задействованными зрительная и слуховая память. Обучающийся, открывший две парные карточки, например, «белый – черный», забирает их себе и делает еще один ход.

Модуль 2

Карточки (до 25 пар, в зависимости от возраста учащихся и их уровня владения языком) со словами-антонимами на определенную тему («Город», «Описание человека» и т. д.) выкладываются на столе рядами надписями вниз. Студенты по очереди открывают по две карточки и зачитывают слова. Таким образом, в процессе игры оказываются задействованными зрительная и слуховая память. Обучающийся, открывший две парные карточки, например, «высокий – низкий», забирает их себе и делает еще один ход.

Модуль 3

Выбирается ведущий. Им может быть преподаватель или один из сильных студентов, которому предстоит контролировать соблюдение правил игры. Ведущий выкладывает карточки со словами-антонимами (до 25 пар, в зависимости от возраста учащихся и их уровня владения языком) на столе одну за другой надписями вверх, чтобы все участники игры могли свободно прочитать их. Обучающиеся должны найти среди выложенных карточек парные и прочитать слова (например, «темный – светлый»). Если пара названа правильно, карточки выбывают из игры.

Модуль 4

Карточки с прилагательными (до 50, в зависимости от возраста учащихся и их уровня владения языком, не обязательно антонимы) выкладываются стопкой на столе, надписями вниз. Каждый из обучающихся достает по одной карточке, сверху или из середины, по договоренности, читает прилагательное и называет три существительных, которые с ним сочетаются («большой дом», «большой город», «большая семья»). Если словосочетания составлены правильно с точки зрения как грамматики, так и сочетаемости, студент забирает карточку себе и передает ход следующему участнику. Если обучающийся сделает ошибку, его карточка и ход переходят к следующему участнику, который должен составить три

словосочетания с тем же прилагательным. За правильностью выполнения задания следят сами студенты.

Модуль 5

Карточки с прилагательными (до 70, в зависимости от возраста учащихся и их уровня владения языком, не обязательно антонимы) выкладываются стопкой на столе, надписями вниз. Каждый из обучающихся достает по две или три карточки сверху или из середины, по договоренности, читает прилагательные и называет существительное, которое с ними сочетается («добрый, интересный, молодой человек»). Если словосочетания составлены правильно с точки зрения как грамматики, так и сочетаемости, студент забирает карточки себе и передает ход следующему участнику. Если обучающийся делает ошибку, его карточки и ход переходят к следующему участнику, который должен составить словосочетания с теми же прилагательными. За правильностью выполнения задания следят сами студенты.

Модуль 6

Карточки с прилагательными (до 50, в зависимости от возраста учащихся и их уровня владения языком, не обязательно антонимы) выкладываются стопкой на столе, надписями вниз. Выбирается ведущий. Он достает одну карточку сверху или из середины, по договоренности и, не показывая прилагательное остальным участникам игры, называет три предмета, которые можно описать этим словом. Если уровень владения русским языком у студентов достаточно высок (В1 и выше), можно ограничить их определенной темой («продукты», «город» и т. д.). Остальные студенты должны догадаться, какое прилагательное указано на карточке. Участник, правильно назвавший слово, забирает карточку себе и сам становится ведущим.

Подведение итогов (для всех модулей)

Победителем объявляется студент, собравший наибольшее число карточек. Игру можно проводить не только индивидуально, но и в группах.

Постигровая активность (для всех модулей)

После завершения игры преподаватель обсуждает с обучающимися результаты игры: чему они научились, с какими трудностями столкнулись.

В зависимости от уровня обучения студентов, можно предложить им написать диктант со словами, участвовавшими в игре (на начальном этапе, для развития моторной памяти); составить рассказ на заданную тему (описание предмета, комнаты, внешности человека).

Литература

1. Кудрявцева Е. Л., Бубекова Л. Б., Тимофеева А. А., Буланов С. В. Современные игровые технологии в изучении и освоении языков // Русский язык за рубежом. 2015. № 3. С. 43–57.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. 8-е изд. СПб: Златоуст. 2016. 200 с.
3. Московкин Л. В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 72–77.

N. A. Vlasova

USING MODULAR EDUCATIONAL GAME BASED ON “MEMORY” IN TEACHING FOREIGN STUDENTS THE VOCABULARY OF RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: The article discusses modular educational games, gives an example of a game based on “Memory” aimed at working out adjectives, describing goals of the game, its rules, the procedure for summing up the results and types of further activities.

Keywords: Russian as a foreign language; Russian vocabulary; educational game; modular educational game.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
как иностранного Государственного института русского языка
им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
SNVolkova@pushkin.institute

Н. В. Татаринова

кандидат филологических наук, декан подготовительного факультета
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
NVTatarinova@pushkin.institute

І МЕЖДУНАРОДНАЯ ОЛІМПІАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ІНСТИТУТА ПУШКИНА: ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ

Аннотация: В статье описывается опыт проведения I Международной олимпиады по русскому языку для слушателей программ подготовительного факультета Института Пушкина, рассматриваются возможности использования интернет-портала «Образование на русском» при проведении подобных мероприятий.

Ключевые слова: олимпиада по русскому языку; русский язык как иностранный; подготовительный факультет Института Пушкина; дистанционный формат; портал «Образование на русском»; олимпиадные задания; критерии оценки.

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина традиционно является центром олимпиадного движения по русскому языку как иностранному.

В настоящее время большинство конкурсных испытаний, организуемых Институтом, проводится с использованием ресурсов интернет-портала «Образование на русском» (pushkininstitute.ru). Этот информационный и образовательный ресурс стал неотъемлемой частью учебного процесса на подготовительном факультете Института Пушкина. Для многих слушателей факультета началом учебной деятельности в институте является входное тестирование, которое они проходят на портале. В течение учебного года интернет-портал постоянно сопровождает не только аудиторную работу наших слушателей, но и их самостоятельную подготовку. Формат работы с этим интернет-ресурсом привлекателен не только для наших слушателей, он стал отличным помощником и для преподавателей института. Портал

дает возможность организовывать различные мероприятия, в том числе международные олимпиады по русскому языку в дистанционном формате, что позволяет расширить аудиторию участников. На базе Института Пушкина регулярно проводится большое количество олимпиад для разных категорий людей, изучающих русский язык. Опыт проведения этих мероприятий осмысливается, освещается в научно-методической литературе: «специалисты Института Пушкина проводят детальный анализ этого опыта, направленный на совершенствование технологии проведения дистанционных конкурсных испытаний и повышение эффективности отборочных процедур» [1: 103].

С 20 февраля по 26 апреля 2017 года в Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина прошла I Международная олимпиада по русскому языку для слушателей программ подготовительного факультета, планирующих обучение в вузах Российской Федерации по программам бакалавриата. Целями олимпиады являлось:

- 1) повышение уровня языковой подготовки и реализация творческого потенциала изучающих русский язык как иностранный;
- 2) поддержание интереса к изучению языка, повышение мотивации к познавательной деятельности;
- 3) формирование социокультурной компетенции слушателей подготовительного факультета;
- 4) популяризация русского языка;
- 5) совершенствование форм и методов учебной и воспитательной работы.

Олимпиада проводилась в дистанционном формате, с использованием ресурсов портала «Образование на русском» (pushkininstitute.ru) и состояла из следующих этапов:

- 1) регистрация участников олимпиады на портале «Образование на русском»;
- 2) отборочный этап;
- 3) финал олимпиады.

В отборочном туре олимпиады приняли участие 52 слушателя подготовительного факультета Института Пушкина из 11 стран мира (Сербия, КНР, Куба, Вьетнам, Таиланд, Алжир, Афганистан, Иран, Индонезия, Босния и Герцеговина, Габон).

Методической комиссией, в которую вошли преподаватели кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета Института Пушкина, были разработаны олимпиадные задания и критерии оценки ответов в соответствии с уровнем владения русским языком В1. При разработке олимпиадных заданий учитывалось то, что испытуемые должны были продемонстрировать степень сформированности умений и навыков во всех видах речевой деятельности (чтении, письме, аудировании и говорении). В олимпиадные задания не были включены лексико-грамматические тесты, типичные для подобных конкурсов. Особое внимание было обращено на активизацию письменной речи, поскольку для выпускников подготовительных факультетов

этот навык является одним из актуальнейших в их последующей учебной деятельности. Участникам отборочного тура были предложены следующие задания, которые были размещены на портале «Образование на русском»:

1. Прочитайте текст «Уникальное место России».

2017 год объявлен в России Годом экологии. Основными задачами проведения Года экологии являются обеспечение экологической безопасности и сохранение уникальной природы России. Природные достопримечательности России – это Кавказские горы, река Волга, Сибирь, Камчатские вулканы и многие другие. К удивительным созданием природы также относится озеро Байкал.

Байкал — древнейшее озеро на Земле: ему 20–25 миллионов лет. Глубина Байкала — 1620 метров. Таких глубоких озер в мире больше нет. Когда Байкал спокоен, на глубине 40 метров видны разноцветные камни...

Вода озера Байкал по-прежнему остается самой чистой в мире. Это подтверждает документ, полученный от авторитетного немецкого института, занимающегося сертификацией продуктов. Байкальская вода, взятая с большой глубины, по всем параметрам намного превышает мировые стандарты чистоты. Вода в озере пресная и очень холодная. Только в августе ее температура поднимается до 15 градусов.

Длину Байкала можно сравнить с расстоянием от Москвы до Петербурга (636 километров).

Байкал — уникальная экосистема. Известно, что в озере имеется 600 видов растений и 1200 видов животных, из них 75 % встречается только здесь, в Байкале.

Байкал — озеро-загадка. Ученые не могут понять, как появилась в Байкале рыба из северных морей. Непонятно, как и почему в Байкале сохранились рыбы и растения, которых нет в других озерах и морях.

Об этом прекрасном озере рассказывают легенды. Вот одна из них.

У Байкала была единственная дочь — Ангара. Она влюбилась в Енисея и решила сбежать к нему. Байкал, узнав об этом, попытался преградить ей путь, кинув вслед ей огромный камень, но Ангара побежала дальше, тогда Байкал послал за ней в поиски своего племянника Иркута, но он пожалел Ангару и свернулся с пути. Ангара встретилась с Енисеем и потекла дальше вместе с ним.

Это одно из самых красивых озер нашей планеты. Люди, побывавшие на Байкале хотя бы раз, знают какой восторг вызывает первая встреча с озером. Оно поражает не только красотой и размерами, но и чувством силы, которую показывает природа.

Байкал это не только озеро, но и целый природный комплекс – Байкальская природная территория. Сто лет назад, в 1917 году в этом регионе был открыт первый в нашей стране заповедник, который получил название Баргузинский. Баргузинский заповедник – это прекрасный природоохраный комплекс на Байкале. Там охраняют природу и не ведется строительство.

Но, несмотря на все усилия по сохранению природы Байкала, многие экологические проблемы остаются нерешенными.

С конца XX века в Байкальском регионе было мало дождей, что привело к уменьшению воды в озере Байкал. В 2015 году уровень воды стал меньше на метр.

В 2016 году пожары уничтожили и повредили тысячи деревьев тайги и леса в Байкальском регионе. Пожарные говорят, что 7–8 пожаров из десяти – дело рук человека.

Основной источник загрязнения Байкала – сбросы неочищенных вод промышленных предприятий. Экологи считают, что нужно построить на озере сооружения по очистке воды, как это было сделано на фабрике по производству бумажной продукции в Тульской области. Директор фабрики Артем Лебедев подтверждает: «Мы очень гордимся нашими победами в сфере экологии и будем стараться улучшать их и в дальнейшем. К 2020 году мы планируем сократить число отходов до нуля. На фабрике установлены современные очистные конструкции, которые позволяют очищать воду перед выбросом в водоем. Мы также уделяем большое внимание заботе о природе и наших людях: каждый год сажаем деревья, проводим в школах экологические уроки».

Не только россиян волнуют проблемы сохранения природы Байкала. В 1996 году озеро было внесено в список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО.

(При подготовке текста использовались материалы прессы: <http://ecoyear.ru/>, <http://tvkultura.ru/>, <https://tg.ru>, <http://www.vesti.ru/>, «Российская газета» (05.12.2016), а также энциклопедия «Великие памятники природы».)

2. Дайте ответы на следующие вопросы:

- 1) С какой целью в России проводится Год экологии?
- 2) Почему Байкал является удивительным явлением природы? Какие тайны есть у озера Байкал?
- 3) Опишите фотографию из текста, которая произвела на вас самое большое впечатление.
- 4) Охарактеризуйте основные экологические проблемы Байкальского региона.

3. Ответьте на один из предложенных вопросов (в вашем ответе должно быть 35–45 предложений).

- 1) Какие экологические проблемы есть в вашей стране? Есть ли в вашей стране природоохранные комплексы? Расскажите о них.
- 2) Существуют ли в вашей стране национальные легенды, в которых говорится о природных объектах? Расскажите самую интересную, на ваш взгляд, легенду.

На вопросы отборочного этапа слушатели отвечали в письменной форме. Выполняя олимпиадные задания, участники имели возможность, при необходимости, пользоваться материалами портала «Образование на русском», в частности лингвострановедческим словарем «Россия» (<https://ls.pushkininstitute.ru/lslovare/index.php?title>), а также другими источниками.

При оценке работ жюри ориентировалось на следующие критерии: соответствие содержания работы заданной теме; полнота (развернутость) и точность передачи информации текста-источника; логичность и связность изложения информации; лексико-грамматическая правильность речи; оригинальность

и самостоятельность в использовании языковых средств; соответствие предложенному объему; отсутствие дословного списывания больших фрагментов текста. В финал олимпиады вышли 15 участников, набравших наибольшее количество баллов.

Участникам финального этапа олимпиады был предложен специально обработанный видеоролик «Озеро Байкал» продолжительностью три минуты (<https://yadi.sk/i/vhFkRQy53H4Bj8>). Испытуемые должны были подготовить монологическое высказывание, соответствующее видеоряду, и затем озвучить ролик в видеостудии Института Пушкина. Проведение финального этапа в таком формате считаем новацией нашей олимпиады. Иностранные слушатели должны были продемонстрировать не только уверенное владение русским языком, но и проявить свой творческий потенциал: артистизм, красноречие, умение держаться перед камерой. Думается, что развитие подобных навыков полезно для будущих студентов, которым неоднократно придется выступать перед большой аудиторией.

Результаты выполнения финального задания олимпиады жюри оценивало по следующим критериям:

- 1) адекватность выполнения задания (соответствие звучащего текста видеоряду, связность и логичность речи);
- 2) языковая правильность (фонетико-интонационное оформление речи, лексико-грамматическая правильность, структурное разнообразие высказываний);
- 3) креативность и артистизм (оригинальность подхода к решению коммуникативной задачи, использование вербальных и невербальных средств коммуникации).

В результате финальных испытаний определился абсолютный победитель олимпиады. Им стала слушательница подготовительного факультета Института Пушкина Кабрера Родригес Эва Лаура (Куба), которая получила сертификат, предоставляющий право бесплатного обучения на Международных летних курсах русского языка Института Пушкина в течение одного месяца.

Были определены победители финала в следующих номинациях:

1. За культуру речи, умение держаться и презентовать материал – Зыонг Минь Тяуя (Вьетнам).
2. За любовь к русскому языку – Нгуен Лан Ань (Вьетнам).
3. За чистоту, правильность и выразительность речи – Кап Ха Минь Ань (Вьетнам).
4. За убедительность и искренность выступления – Нгуен Тхи Лиен (Вьетнам).
5. За интонационную выразительность – Нгуен Нгок Линь (Вьетнам).
6. За искренность выступления – Ле Тхи Киуе Оань (Вьетнам).
7. За логичность и последовательность изложения – Гао Сяоли (КРН).
8. За чистоту речи и галантность – Гаврич Вукашин (Сербия).
9. За богатство и выразительность речи – Го Тяньсяо (КНР).

10. За сочетание логики и эмоциональности – Хоанг Тхи Ми Хыонг (Вьетнам).

11. За искренность и любовь к русскому языку – Нго Тхи Хуен Чанг (Вьетнам).

Остальные 40 слушателей подготовительного факультета Института Пушкина получили сертификат участника Международной олимпиады по русскому языку.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что в Институте Пушкина регулярно проводится значительное количество мероприятий, направленных на социокультурную адаптацию иностранных обучающихся, на развитие их научных интересов, расширение кругозора, формирование языковой личности. I Международная олимпиада по русскому языку для слушателей программ подготовительного факультета стала одним из таких событий в жизни студентов Института Пушкина, а сертификаты, полученные за победу или участие в ней, явились прекрасным дополнением к портфолио наших обучающихся.

Литература

1. Жукова А. Г., Орехова И. А., Колтакова Е. В., Халеева О. Н. XIV Международная олимпиада по русскому языку для зарубежных школьников: традиции и новации // Русский язык за рубежом. 2017. № 1 (260). С. 100–103.

S. N. Volkova, N. V. Tatarinova

I INTERNATIONAL RUSSIAN LANGUAGE OLYMPIAD FOR
STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT OF THE PUSHKIN
INSTITUTE: BASED ON EXPERIENCE

Abstract: the article describes the experience of the I International Russian Language Olympiad for students of the preparatory department of the Pushkin Institute. The possibilities of applying the «Education in Russian» Internet portal during such events are examined.

Keywords: Russian language Olympiad; Russian as foreign language; preparatory department of the Pushkin Institute; remote format; the portal «Education in Russian»; tasks of the Olympiad; assessment criteria.

В. В. Вязовская

кандидат филологических наук, доцент Воронежского
государственного университета, г. Воронеж, Россия
v.vyazovskaya@gmail.com

М. Г. Злобина

зав. лабораторией новых образовательных технологий Института
международного образования Воронежского государственного
университета, г. Воронеж, Россия
rita_zlobina@mail.ru

Г. В. Черкасов

программист лаборатории новых образовательных технологий
Института международного образования Воронежского
государственного университета, г. Воронеж, Россия
combk@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ ЛИНГВОТРЕНАЖЕРОВ В ИНТЕРАКТИВНОМ МУЛЬТИМЕДИЙНОМ УЧЕБНИКЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье рассмотрена типология лингвотренажеров в мульти-
медийном учебнике «Русский для общения» для начинающих. Представлен
функционал лингвотренажеров, описана система работы с ними. Разрабо-
танный комплекс лингвотренажеров направлен на формирование языковой
и речевой компетенции иностранных учащихся в процессе обучения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; электронные средства
обучения; электронный учебник; мультимедийные лингвотренажеры.

В настоящее время изучение русского языка как иностранного происхо-
дит с использованием современных электронных средств обучения. Согласно принятой «Концепции преподавания русского языка и литературы
в Российской Федерации», одной из задач, стоящих перед педагогическим
сообществом, является развитие электронных образовательных сред, по-
зволяющих обучающимся получать дополнительную информацию, а также
самостоятельно и (или) с помощью учителя осваивать часть образовательной
программы [3].

Последней разработкой лаборатории новых образовательных технологий
ИМО ВГУ является технология управляемого электронного учебника, которая

предоставляет широкие возможности для создания интерактивно-мультимедийных учебных материалов. Одним из первых продуктов, созданных на базе этой технологии, является электронный учебник «Русский язык для общения» [2].

«Русский язык для общения» представляет собой интенсивный коммуникативный курс русского языка, предназначенный для испаноязычных и китаеговорящих учащихся, начинающих изучать русский язык. Данный электронный учебник реализует комплексный принцип обучения через взаимосвязанное формирование и развитие всех видов речевой деятельности на основе инновационных интерактивно-мультимедийных технологий [1].

Каждый модуль учебника содержит систему разнофункциональных интерактивных лингвотренажеров: фонетический, лексический, грамматический и аудиотренажер. Остановимся подробнее на каждом из них.

Фонетический тренажер направлен на формирование слухо-произноси-тельных и ритмико-интонационных навыков и включает в себя следующие опции:

- 1) синхронизированное прослушивание слова с дикторским озвучанием;
 - 2) запись и последующее прослушивание собственного озвучания;
 - 3) сравнение с эталоном (дикторским вариантом озвучания).

Учащемуся предлагается прослушать звук/слово/фразу, а затем записать собственное озвучивание, при этом количество обращений к тренировочному материалу не ограничено.



Рис. 1. Фонетический лингвотренажер

Материал, на основе которого происходит отработка фонетических навыков, отобран с учетом родного языка (испанского или китайского). В случаях, представляющих трудности, обусловленные родным языком обучаемого (например, звук [р] для китаеговорящих), предлагается специальный комментарий на родном языке. В основе данного лингвотренажера лежит интенсивный тренинг обучаемых в произношении на основе эталонной записи конкретных

звуков, их сочетаний, слов и предложений. Также фонетический тренажер включает задания на отработку основных пяти интонационных конструкций.

Работа с лексическим тренажером направлена на активизацию процесса запоминания новых слов в составе речевых моделей в рамках изучаемого модуля и включает следующие типы заданий:

- 1) задания с множественным выбором ответа;
- 2) заполнение пропусков;
- 3) задания на установление соответствия;
- 4) восстановление последовательности (букв в слове).



*Рис. 2. Лексический лингвотренажер.
Задание на нахождение соответствия*



*Рис. 3. Лексический лингвотренажер.
Задание с множественным выбором ответа*

Отметим, что вся лексика модулей снабжена иллюстрациями, а также переводом. Учащийся имеет возможность прослушать дикторское озвучивание слова/речевой конструкции и записать свое, после чего сравнить с эталонным. Многократная работа с лексическим тренажером позволяет не только быстро запомнить семантику слова/выражения, но и сформировать его правильное произношение.

Грамматический тренажер имеет целью закрепление и контроль усвоения грамматического материала и представлен заданиями разного типа:

- 1) выбор правильного окончания/словоформы/предлога;
- 2) впечатывание окончания с использованием виртуальной клавиатуры;
- 3) составление фраз из предложенных слов.



Рис. 4. Грамматический лингвотренажер.

Задание на выбор предлога

Работа с аудиотренажером направлена на формирование аудитивных навыков, для чего учащимся предлагается следующий набор заданий:

- 1) восстановление реплик героев диалога после прослушивания;
- 2) восстановление диалога после прослушивания фрагментов.



Рис. 5. Аудиотренажер.

Задание на восстановление реплик диалога



Рис. 6. Аудиотренажер.

Задание на восстановление диалога

Отметим, что в процессе работы с лингвотренажерами интерактивность программы выражается реакцией на действия учащегося: она может быть как мгновенной («правильно/неправильно»), так и отложенной во времени – по

итогам выполнения всех заданий (где результаты выражаются в процентном соотношении и оценками: «отлично»/«хорошо»/«удовлетворительно»/«неудовлетворительно»). При этом в любой момент работы в случае затруднения в выполнении того или иного задания учащиеся могут обратиться к спрашочнику для поиска нужной информации.

Таким образом, разработанная система интерактивных разнофункциональных лингвотренажеров электронного учебника «Русский язык для общения» направлена на формирование необходимой языковой и речевой компетенции иностранных учащихся на начальном этапе обучения РКИ.

Литература

1. Вязовская В. В., Злобина М. Г., Черкасов Г. В. Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ. 2016. С. 1697–1702.
2. Институт международного образования. URL: <http://interedu.vsu.ru/index.php/tu>
3. Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. URL: <http://government.ru>

V. V. Vyazovskaya, M. G. Zlobina, G. V. Chercasov

THE TYPOLOGY OF THE LANGUAGE LEARNING SIMULATORS
IN THE ELECTRONIC TEXTBOOK FOR STUDENTS OF RUSSIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This article represents the typology of the language learning simulators in the electronic textbook for beginners «Russian for communication». The article describes functionality and methods of working with them. The set of the language learning simulators is directed at developing language and verbal skills.

Keywords: Russian as a foreign language; e-learning; electronic textbook; language learning simulators.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия
nadgagarina@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы, связанные со сложностью «вхождения» иностранцев в русский мир, которые зачастую препятствуют эффективности учебного процесса. Автор предлагает также возможные пути решения проблем адаптации слушателей.

Ключевые слова: адаптация; психологический комфорт; мотивация; личность преподавателя.

Актуальной проблемой при обучении иностранных слушателей языку в российских вузах на протяжении многих десятилетий являлась и является по нынешний день проблема психологического комфорта и психологической адаптации приезжающих обучаться молодых людей. В большей мере – это молодые люди 18–19 лет, окунувшиеся в атмосферу русского культурного пространства. И тогда главной точкой отсчета будет то, какой преподаватель им «попадется» на начальных ступенях получения образования на русском языке: сможет ли он помочь учащимся влиться в совершенно новый культурный мир; сможет ли учитель дать им почувствовать музыку и душу языка, как справедливо выразился В. фон Гумбольдт в своих трудах о том, что «в языке заключен дух народа» [1].

В этом ключе не лишним будет повторить слова великих мыслителей о том, каким должен быть настоящий учитель.

«Это должна быть личность, способная к духовно-нравственному развитию и самовоспитанию, мотивирующая к непрерывному самосовершенствованию своих знаний и компетенций» [4]. «Учитель должен верить в ребенка» [6], а мы перефразируем для уроков по РКИ – преподаватель должен верить в своих учеников, даря им на уроке не только знания, но и улыбку, и понимание, и поддержку. Конечно, трудно и подчас несвоевременно звучат эти «лозунги», когда необходимо изучить большой объем программы, а времени до экзаменов – «в обрез». Но ведь при правильно созданных условиях и программу можно пройти намного быстрее, а главное – интереснее.

Какие же условия необходимо создать для того, чтобы личность учащегося могла развиться не только в социокультурном плане, но и в духовно-нравственном аспекте?

Это, во-первых, создание благоприятной психологической атмосферы путем коммуникации на уроке, а также путем выхода вместе со студентами в культурное пространство (музеи, парки, театры).

Зачастую иностранные учащиеся испытывают дискомфорт при несогласии их культуры русской культуре. Здесь необходимо суметь найти время для того, чтобы сопровождать уроки видеофильмами (сначала – даже мультфильмами) для создания специфических образов, характерных культуре данной страны, для понимания особенностей поведения людей и их отношений в тех или иных ситуациях. Опора на визуально воспринятые компоненты поможет в дальнейшем при чтении текстов, знакомстве с культурой изучаемой страны. Народные песни, сказки, пословицы и поговорки – вот то, что наиболее полно отражает представление о мире каждого народа, несет в себе определение таких важных для каждого народа понятий, как добро и зло, счастье, честь, гостеприимство и т. д. А значит, в процессе работы со сказками иностранцы «погружаются» в русскоязычную культуру, начинают понимать и принимать ментальность русскоговорящих. Для начального этапа обучения можно использовать русские народные сказки «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба», «Маша и медведь» и т. д.

Во-вторых, важным условием для создания комфорта на уроке является подбор интересного методического материала для иностранных слушателей, использование игровых технологий. Например, по мнению Конышевой А. В., коммуникативные игры помогают сделать процесс обучения русскому языку иностранных учащихся интересным и творческим. Они дают возможность создать атмосферу увлеченности и снимают усталость. В любой вид деятельности на уроке РКИ можно внести элемент игры, и тогда даже самое скучное задание приобретет увлекательную форму. Игры на уроках РКИ следует использовать на заранее отработанном и доведенном до автоматизма языковом материале. На раннем этапе обучения это условие является обязательным, иначе коммуникативная игра окажется трудной для обучающихся. Исходя из этого, в настоящее время получает все большее распространение трехчастная форма выполнения коммуникативно-ориентированных заданий. Практически любое задание на уроках РКИ может выполняться в три этапа: подготовительный, исполнительный и итоговый [3]. Разумное применение игровых приемов на уроках РКИ и сочетание их с другими методическими приемами способствует эффективному и качественному усвоению материала иностранными слушателями.

В-третьих, следуя принципу о том, что «учитель должен быть современным», необходимо уметь пользоваться современными компьютерными технологиями при обучении русскому языку. Различные модели использования Интернета значительно повышают мотивацию и, в конечном счете, эффективность обучения русскому языку.

Стоит отметить, что в отличие от педагогов, преподающих основные дисциплины в вузе, преподаватель РКИ не только обучает иностранного слушателя языку, но и открывает для него новый мир, помогает решать его проблемы. В результате часто преподаватель РКИ становится для иностранных учащихся другом, советчиком и наставником. Однако этот процесс становится возможным лишь в том случае, когда преподаватель сумеет расположить к себе слушателей, установить с ними доверительные отношения, что, к сожалению, удается не всегда. Препятствием в обучении, особенно в первые дни, может послужить даже внешность преподавателя: например, вызывающая, не подходящая по стилю одежда, излишнее количество украшений и макияжа. Это первое впечатление и создание определенного мнения об образе преподавателя важно именно в первые дни знакомства. Поэтому первое, о чем должен помнить преподаватель РКИ, – это внешний вид: он должен отличаться элегантностью, аккуратностью, чистотой и опрятностью, внушать уважение и вызывать доверие. В одежде лучше выбрать классический стиль – деловой костюм (пиджак с юбкой или брюками и блузка) или платье неяркого цвета. Кроме того, не стоит забывать, что внешними составляющими имиджа являются мимика, жесты, манеры, осанка, походка. Немаловажным фактором при этом является тембр голоса учителя: голос не должен вызывать неприятных ощущений у слушателей; учителю необходимо уметь изменять характеристики своего голоса с учетом ситуации. Преподаватель должен уметь управлять своим голосом, «отдавать его слушающим, говорить не для себя, а для учеников» [6].

Далее при восприятии учащимися преподавателя следует личность и качества самого преподавателя, его профессиональные умения, в том числе умение варьировать на уроке различные методы обучения, делая урок нескучным и оптимально насыщенным. Отметим основные качества преподавателя русского языка, которые в первую очередь вызывают положительные чувства у учащихся-иностранцев:

– преподаватель должен быть творческой личностью, вносить что-то новое в учебный процесс, доходчиво объяснять трудные моменты русской грамматики, менять стратегии и тактики обучения в зависимости от индивидуально-психологических особенностей учащихся;

– преподаватель должен стремиться быть точным, пунктуальным. Он должен демонстрировать ответственность, собранность, последовательность, обязательность. Если эти качества отсутствуют, то доверие студенческой аудитории к такому преподавателю существенно падает;

– преподаватель должен быть доброжелательным, уравновешенным. На начальном этапе слушателю-иностранцу довольно трудно правильно выразить свое мнение на русском языке, поэтому преподавателю необходимо уметь выслушать учащегося, понять его, помочь правильно сформулировать свои

мысли. Если же приходится делать замечание или критиковать учащегося, то делать это нужно в максимально тактичной, деликатной форме. Преподаватель должен обладать чувством юмора, чтобы в напряженной ситуации уметь в шутливой форме погасить конфликт;

– преподаватель обязательно должен быть справедливым в оценке знаний. Несправедливая оценка может надолго отбить у учащегося желание серьезно заниматься изучением языка. Преподаватель должен быть искренним, говорить правду о недостатках в работе слушателя, настраивать его на преодоление трудностей.

Таким образом, учитывая особенности адаптации иностранных учащихся к русскому миру на начальных ступенях образования и условия, при которых более успешно идет обучение, а также личность самого преподавателя, можно надеяться на оптимизацию учебного процесса в целом, и при обучении РКИ – в частности.

Литература

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды. М., 1983.
2. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам / А. В. Конышева. СПб: Каро, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2008. С. 55–89.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. С. 67–85.
4. Потебня А. А. Мысль и язык // Потебня А. А. Слово и миф. М., 1989. С. 17–200.
5. Серова Л. К. Компьютерные технологии на начальном этапе преподавания РКИ // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : учебная монография. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. 300 с.
6. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Удмуртия, 1981. 296 с.

N. V. Gagarina

PROBLEMS OF ADAPTATION OF FOREIGNERS AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND WAYS OF THEIR SOLUTION

Abstract: The article discusses the problems associated with the complexity of the «occurrence» of foreigners in the Russian world, which often hinder the effectiveness of the educational process. The author also offers possible solutions to the problems of adaptation of students.

Keywords: adaptation; psychological comfort; motivation; personality of the teacher.

доктор филологических наук, профессор Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия
 irinagera2006@rambler.ru

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Аннотация: В статье речь идет об одной из задач обучения иностранных слушателей на подготовительных факультетах – их социально-культурной адаптации. Даны некоторые рекомендации по социально-психологическому сопровождению иностранных слушателей подготовительных факультетов в период адаптации.

Ключевые слова: образование в России; иностранные слушатели; подготовительные факультеты; социально-культурная адаптация.

В современном обществе расширению образовательных границ способствуют произошедшие трансформации, формирование межкультурных, социальных, политических контактов, взаимодействие в экономической сфере. В связи с развитием системы образования к качеству подготовки слушателей на отделениях и факультетах, реализующих дополнительные общеобразовательные программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, предъявляются повышенные требования. Внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих, наряду с его фундаментальностью и соблюдением требований государственных образовательных стандартов, развитие коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций слушателей, приобретает в этом аспекте большое значение. Кроме того, актуальной становится подготовка слушателей в условиях иной культуры, предполагающей активное вхождение в систему культурных ценностей, традиций, норм, правил поведения.

В условиях интенсивно развивающихся межгосударственных контактов актуальными являются приспособление иностранных слушателей подготовительных факультетов к образовательному пространству и их адаптация к новой социокультурной среде, представленной новым

социумом, городом и теми культурными реалиями, с которыми они сталкиваются в ином сообществе. «Проблема адаптации иностранных слушателей к условиям обучения и проживания у нас в стране является не только весьма актуальной для развития подготовительных факультетов и шире – высшей школы, но и стратегически важной с точки зрения укрепления позиций России в мировой политике и на международном рынке» [1: 112].

В настоящей статье предложим некоторые рекомендации по социально-психологическому сопровождению иностранных слушателей подготовительных факультетов в период адаптации.

Для обеспечения социальной-культурной и психологической адаптации иностранных граждан, обучающихся в университете, рекомендуется создать отдел адаптации иностранных учащихся отделений и факультетов, реализующих дополнительные общеобразовательные программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Организация социально-психологической поддержки обучающихся осуществляется сотрудниками отдела адаптации.

Полезно участие во внеаудиторных мероприятиях совместно со студентами других факультетов, особенно русскоязычными. Возможна организация доступных мероприятий и мастер-классов на базе ряда местных музеев, посещение отдельных театральных представлений, концертных программ. Успешно адаптироваться помогут непродолжительные, заранее обсужденные экскурсии.

Крайне желательно привлечение волонтеров из числа студентов старших курсов, уже в достаточной мере владеющих русским языком, для сопровождения слушателей в качестве переводчиков.

В структуре подготовительного факультета или общежития должен быть сотрудник, занимающийся социальными вопросами и воспитательной работой с иностранными учащимися факультета.

Также социальную и психологическую адаптацию осуществляют куратор группы. Куратор группы назначается распоряжением декана факультета сроком на один учебный год.

В обязанности куратора входит:

1) проведение собраний слушателей по ознакомлению их с основными положениями действующего законодательства РФ о правилах пребывания иностранных граждан в РФ, с уставом, структурой, историей и традициями университета, с правами, обязанностями и правилами поведения в учебных корпусах, общежитии и на территории студенческого городка университета;

2) оказание содействия в размещении слушателей в общежитии, обустройстве и утеплении комнат;

3) проведение экскурсий по территории студенческого городка, учебному корпусу, в котором обучаются иностранные граждане, микрорайону, помочь в приобретении необходимого бытового инвентаря, посуды, канцелярских принадлежностей, теплой одежды;

4) организация работы по прохождению иностранными учащимися и студентами медицинского осмотра.

С целью обеспечения социально-психологической поддержки иностранных граждан, обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам, рекомендуется организовать в учебном заведении деятельность общественных объединений иностранных граждан (землячеств, содружеств).

Необходимость создания института содружеств продиктована стремлением иностранных слушателей объединиться для решения ряда проблем, связанных с их учебой, бытом, отдыхом, повышением интеллектуального и культурного уровня, спортом, медицинским обслуживанием, правовой и социальной защитой.

Создание и деятельность содружеств иностранных слушателей ориентированы на сохранение, пропаганду и популяризацию национальных культур; на содействие укреплению взаимопонимания слушателей разных национальностей; на содействие иностранным слушателям в их учебно-профессиональной подготовке в университете; на организацию взаимопомощи и совместной деятельности по решению социальных, экономических, бытовых и иных проблем и др.

В целях социально-культурной адаптации рекомендуется разработать и перевести на иностранные языки некоторые документы, например, памятку по обеспечению личной и имущественной безопасности граждан, проживающих в общежитии; правила пожарной безопасности; выписки из правил проживания в общежитии и правил внутреннего распорядка.

Основная информация о правилах проживания в общежитии и порядке обучения в университете должна быть размещена на сайте вуза на русском и английском языках. Также часть информации может быть представлена в символах (например, знак «выход», знак огнетушителя и т. п.).

Рекомендуется организовать в вузах деятельность неформальных студенческих объединений (например, клубов межкультурного общения).

Цель подобных объединений: развитие межкультурного взаимодействия, развитие и укрепление дружественных отношений между учащимися разных стран, формирование образовательно-воспитательной среды, обеспечивающей взаимовлияние и взаимообогащение национальных культур при условии сохранения национальной самобытности, а также

способствующей адаптации иностранных граждан к культурной среде России; создание условий для реализации межкультурных творческих проектов в различных сферах деятельности, знакомство с культурным наследием России.

Это лишь некоторые рекомендации по социально-психологическому сопровождению в период адаптации иностранных слушателей подготовительных факультетов, реализующих дополнительные общеобразовательные программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Эти рекомендации обозначают общее направление работы со слушателями подготовительных факультетов, результатом которой должно стать решение стратегически важной с точки зрения укрепления позиций России в мировой политике и на международном рынке задачи.

Литература

1. Герасименко И. Е. Проблемы социально-культурной адаптации иностранных слушателей подготовительных факультетов // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» 16–18 мая 2016 г., г. Москва: сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М., 2016. С. 111–116.

I. E. Gerasimenko

RECOMMENDATIONS FOR SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT
OF FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES
IN THE PERIOD OF ADAPTATION

Abstract: In the article we are talking about one of the tasks of teaching foreign students of preparatory faculties – their socio-cultural adaptation. The article contains some recommendations for socio-psychological support of foreign students of preparatory faculties in the period of adaptation.

Keywords: education in Russia; foreign students; preparatory departments; socio-cultural adaptation.

В. В. Герасимова

ассистент кафедры РКИ подготовительного факультета
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
VVGerasimova@pushkin.institute

В. П. Машенькин

ассистент кафедры РКИ подготовительного факультета
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
VPMashenkin@pushkin.institute

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация: В данной статье рассматривается процесс социокультурной адаптации, который проходят иностранные слушатели подготовительных факультетов. Большую роль в этом процессе играют преподаватели русского языка как иностранного, выполняющие определенные функции, направленные на облегчение процесса адаптации иностранных слушателей.

Ключевые слова: социокультурная адаптация; иностранные слушатели; подготовительный факультет.

Многие иностранные слушатели, планирующие получение высшего образования в учебных заведениях Российской Федерации, в течение нескольких месяцев обучаются на подготовительных факультетах, что в дальнейшем позволяет им продолжить обучение в бакалавриате, магистратуре или аспирантуре, уже имея за плечами определенный багаж знаний, необходимый для жизни и учебы в нашей стране.

Без исключения все иностранные слушатели, проходящие этап обучения по дополнительным общеобразовательным программам подготовительных факультетов, сталкиваются с трудностями, вызванными процессом адаптации к новым жизненным и образовательным условиям нашей страны. Важнейшей частью прохождения этого этапа является успешная социокультурная адаптация, которая влияет на весь процесс получения иностранными гражданами высшего образования.

Социокультурная адаптация иностранных слушателей «предполагает воздействие на эмоциональную, когнитивную, ценностно-ориентационную и поведенческую сферу личности обучающихся иностранцев; организацию эффективного взаимодействия основных участников образовательно-воспитательного процесса (учащихся, педагогов, окружающего социума)» [4: 13]. На успешность процесса адаптации влияют личностные особенности индивидуума, определенные навыки, ситуации, в которых может оказаться иностранец, а также время пребывания в «чужой» культуре, наличие социальных контактов с носителями языка и подготовка к ним.

Исследователи делят процесс адаптации на несколько групп: «социокультурная адаптация, социально-психологическая адаптация, педагогическая адаптация». Социокультурная адаптация представляет собой «многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социокультурной среды, в ходе которого иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения» [1: 6].

Важную роль в процессе социокультурной адаптации иностранных слушателей, проходящих этап обучения на подготовительном факультете, играет педагогический состав – носители русского языка и культуры, взаимодействующий с иностранными слушателями, а также российские студенты, с которыми приходится налаживать контакты.

Преподаватели русского языка как иностранного выполняют роль посредника, выполняющего определенные функции (воспитательные, обучающие, информационные и т. д.) и являющегося носителем фоновых знаний о языке и культуре, благодаря которому адаптационный процесс к новым жизненным условиям иностранных слушателей должен проходить планомерно, а негативное восприятие ими особенностей культуры страны изучаемого языка должно быть сведено к минимуму.

«Конечной целью языковой подготовки иностранных студентов в вузе является формирование у них компетентного владения русским языком как средством овладения будущей специальностью» [3: 9]. Стоит отметить, что важной составляющей коммуникативной компетентности иностранного слушателя является способность к общению в новых жизненных условиях, что предполагает успешное завершение адаптационного процесса.

«Одна из важнейших задач педагога, работающего с иностранными студентами, заключается в том, чтобы приобщить их к русским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности и обеспечить усвоение элементов русской культуры посредством социокультурной деятельности. Особенностью организации деятельности является то, что

обучение языку и знакомство с русской культурой не изолируются друг от друга, а реализуются путем взаимопроникновения» [1: 7].

Преподаватели кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета Института Пушкина уделяют большое внимание процессу социокультурной адаптации иностранных слушателей, осознавая всю важность данного процесса для успешного их обучения не только в рамках подготовительного факультета в стенах Института русского языка им. А. С. Пушкина, но и при последующем обучении на основных факультетах в других российских высших учебных заведениях.

Преподавателями подготовительного факультета Института Пушкина совместно с другими сотрудниками института проводятся информационно-воспитательные беседы «О правилах обучения в институте и проживания в общежитии», «О правилах миграционного учета в РФ», «О правилах дорожного движения» и т. д.

Преподавателями регулярно организуется совместный со слушателями внеучебный досуг, включающий в себя помошь в ориентации по городу, сопровождение во время экскурсий по городу. Важной составляющей такого досуга является частое проведение экскурсий в музеях города Москвы (Государственная Третьяковская галерея, Музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина и т. д.), где иностранные слушатели могут познакомиться с историей России (например, большая часть слушателей подготовительного факультета совместно с преподавателями посетила мультимедийную выставку «Россия. Моя история») и различными видами искусства. Следует включить сюда и посещение театров, концертных залов, цирков, экскурсии в парках города Москвы и т. д.

Кураторами групп на русском языке во время учебных занятий, а также во внеучебное время проводятся уроки-презентации, посвященные обычаям и традициям русской культуры. В рамках этих занятий иностранные слушатели могут познакомиться с русскими праздниками и принять участие в подготовке к ним, а также научиться готовить традиционные русские блюда.

Иностранные слушатели проявляют большой интерес не только к русской культуре, но и к культурам стран других слушателей факультета, а также стремятся рассказать об особенностях родной для них культуры. С этой целью для слушателей факультета организуются концерты, в которых они могут принять участие, проявить свои таланты и познакомить других обучающихся и преподавателей Института Пушкина со своей культурой. На таких мероприятиях происходит «диалог культур», межкультурное взаимодействие, процессы, позволяющие иностранцам чувствовать себя комфортно в условиях обучения в мультикультурной среде.

Совместно с другими факультетами Института русского языка им. А. С. Пушкина также проводятся различные конференции, олимпиады

по русскому языку. Преподавателями осуществляется подготовка слушателей к участию в Международном пушкинском конкурсе, с 2017 учебного года проходящем на базе интернет-портала «Образование на русском».

Данные мероприятия направлены на облегчение процесса социокультурной адаптации иностранных слушателей, повышение их мотивации к обучению в отечественных высших учебных заведениях, а также на повышение их культурных знаний, что способствует формированию коммуникативной, социокультурной и лингвокультурологической компетенций.

Литература

1. Акимова О. А. Социокультурное сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве российского вуза // Русский язык в современном Китае. Чита: ЗабГУ, 2015. С. 5–8.
2. Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимира С. С., Шарри Т. Г., Федотова Н. С. Иностранные студенты в российском вузе: языковая, социокультурная и учебно-профессиональная адаптация // Актуальные вопросы современной науки. Астрахань: «Олимп», 2016. С. 30–34.
3. Бабакова Л. Д., Воскерчьян О. М., Черных Т. И., Моренко Б. Н. Русскоязычная среда как одно из условий адаптации иностранных студентов // Русский язык в современном Китае, 2015. С. 8–11.
4. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : автореф. дис. ... докт. психол. наук. Санкт-Петербург, 2001. 41 с.

V. V. Gerasimova, V. P. Mashenkin
**SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS
 AT THE PREPARATORY FACULTIES**

Abstract: The article is devoted to the sociocultural adaptation of foreign students at the preparatory which have to make the process of this kind of adaptation easier for foreign students. faculties into the new life circumstances connected with the new culture and education at the Russian-speaking environment. It is stressed that the teachers of Russian as a foreign language have special function.

Keywords: sociocultural adaptation; foreign students; preparatory faculty.

кандидат филологических наук,
доцент Российского университета дружбы народов,
г. Москва, Россия
oagra@hotmail.com

П. Г. Матухин

старший преподаватель
Российского университета дружбы народов,
г. Москва, Россия
m-pg@mail.ru

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «ЛЕКСИКА И ГРАММАТИКА» ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ТРКИ-ТЭУ/А1

Аннотация: Приведен обзор принципов разработки компьютерной рабочей тетради для подготовки к субтесту «Лексика и грамматика» по ТРКИ-ТЭУ/А1. Рассмотрена возможность более тесно согласовать обучение иностранных граждан РКИ на подготовительных факультетах российских вузов с системой государственной аттестации по ТРКИ. Основой данного подхода предлагается выбрать систему компьютерных рабочих тетрадей, реализующих принцип последовательной преемственности обучения на разных уровнях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лексика и грамматика; компьютерная рабочая тетрадь; принципы разработки.

Интенсификация процессов миграции, обусловленная глобализацией мировых экономических и политических процессов приводит к росту числа иностранных граждан различных категорий, прибывающих для получения высшего образования в вузы России. Первым этапом их подготовки является обучение на подготовительном отделении или факультете вуза, где основной задачей обучения является формирование базовых языковых компетенций, необходимых и достаточных для дальнейшего обучения в бакалавриате, магистратуре или аспирантуре. А также для реализации трудовой деятельности, получения гражданства Российской Федерации. В соответствии с действующими нормативно-правовыми актами РФ иностранные граждане, прибывающие в нашу страну для учебы, трудовой деятельности или в целях

получения гражданства РФ, должны обладать соответствующим уровнем владения русским языком.

В целях упорядочения процедуры определения уровня языковых компетентностей для иностранных граждан различных категорий в этой сфере разработана и реализуется система государственной аттестации по системе тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Данная система устанавливает шесть уровней владения русским языком как иностранным (РКИ), объединенных в три группы: А1, А2, В1, В2, С1, С2. Результаты аттестации подтверждаются сертификатом установленного образца, который дает иностранному гражданину право заниматься тем или иным видом деятельности на территории РФ или получать образование в российских вузах.

В настоящее время система ТРКИ функционирует, хотя и в рамках системы высшего образования России, но достаточно автономно. Законодательно она не привязана непосредственно к обучению на подготовительном отделении. Однако практика преподавания РКИ и общие тенденции в данном секторе образования позволяют говорить об актуальности рассмотрения системы ТРКИ с точки зрения возможности адаптации к ней процесса обучения иностранцев, проходящих подготовку к поступлению в российские вузы на подготовительных факультетах и отделениях. В настоящей работе представлены базовые принципы подготовки информационных материалов образовательного назначения, предназначенных для использования в обучении иностранных граждан РКИ с учетом особенностей построения и требований ГОСТ системы ТРКИ. Наши результаты были получены в ходе исследований, проведенных в рамках федеральной целевой программы «Русский язык 2016», по направлениям: «Развитие содержания, форм, методов повышения кадрового потенциала педагогов и специалистов по вопросам изучения русского языка как родного, как неродного, в образовательных организациях»; «Реализация комплекса мероприятий по внедрению модели организации подготовки граждан в государствах – участниках СНГ к тестированию по русскому языку и ЕГЭ»; «Реализация комплекса мероприятий по организационно-методическому обеспечению проведения тестирования по русскому языку как иностранному для различных категорий граждан в странах дальнего зарубежья на базе РЦНК за рубежом».

Для успешного прохождения процедуры аттестации и получения сертификата определенного уровня иностранным гражданам требуется соответствующая подготовка. Как языковая, по лексике и грамматике, так и по всем четырем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению, письму. Соответствующие требования отражены в структуре аттестационных тестов системы ТРКИ. Тесты каждого уровня разделены на 5 субтестов: «Лексика и грамматика», «Аудирование», «Чтение», «Говорение», «Письмо».

Стандартами ТРКИ достаточно четко определен содержательный компонент каждого теста. Например, стандарты устанавливают не только ка-

чественные требования владения русским языком как иностранным, но и определяют количественные показатели для каждого уровня. Например, лексический минимум для уровня A1 должен составлять не менее 780 лексических единиц активного словаря. Такой запас, в соответствии с ГОСТ РКИ ТЭУ/A1 (Общее владение. Элементарный уровень.) устанавливает, что владение русским языком как иностранным на данном уровне позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в минимальном наборе ситуаций, которые связаны с бытовой и социально-культурной сферами. Набор языковых средств, обеспечивающих общение в данных сферах, строго минимизирован в соответствии с коммуникативными потребностями данного уровня. Для овладения ими стандарт отводит 120 учебных часов занятий. Сертификат уровня A1 свидетельствует о наличии у иностранца достаточных и необходимых знаний для дальнейшего изучения языка в общекультурных целях и достижения следующего (базового) уровня общего владения русским языком. Дословное прочтение требований ГОСТ показывает, что за 120 часов претендент на аттестацию должен овладеть компетентностями в объеме уверенного владения 780 лексическими единицами. Задача преподавателя РКИ поставлена, на первый взгляд, достаточно четко.

Тем не менее, на наш взгляд, здесь открывается достаточно широкий простор для дискуссии. Во-первых, как показывает практика обучения иностранных граждан различных категорий на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН и других факультетах, для подготовки обучающихся к успешной сдаче экзамена по РКИ необходимо в процессе обучения применять методику некоторого расширения языкового пространства по сравнению с заданным уровнем испытаний. Особенно с точки зрения объемов изучения лексики и грамматики. Также немаловажно и включение в процесс подготовки при учете заданных упражнений новых видов заданий и тестов. Если можно сказать, что стандартизованные по ГОСТу тесты – это вершина айсберга, то подготовка к их сдаче – это подводная часть айсберга, которая по объему заметно превышает надводную.

Отсюда особенно остро встает вопрос о применении в процессе обучения новых педагогических технологий, ориентированных на максимальное применение методов автоматизированного контроля и в первую очередь самоконтроля обучающихся. В дополнение к традиционным формам пособий здесь невозможно обойтись без инновационных форматов информационных продуктов образовательного назначения. Одним из таких продуктов является комплект компьютерных рабочих тетрадей (КРТ) для каждого уровня аттестации. Компьютерные рабочие тетради, с одной стороны, должны помочь иностранным гражданам эффективно овладеть лексикой и грамматикой соответствующего уровня, ликвидировать пробелы в их знаниях по РКИ,

а с другой стороны – помочь им качественно подготовиться к стандартизованным тестам. Тетради должны включать оптимальный объем предлагаемого иностранным гражданам к изучению материала, максимально охватывать все лексико-грамматические темы так, чтобы контент обучения излагался бы последовательно, в определенном порядке, в соответствии с принципами современной лингводидактики. А также чтобы форма его представления соответствовала бы возможностям реализации образовательной коммуникации в привычной для миллениалов среде интернет-пространства.

Компьютерные технологии позволяют реализовать экономичную схему разработки комплекта, когда рабочая тетрадь каждого предыдущего уровня может служить базой для тетради последующего уровня. Такая схема предполагает преемственность, которая с точки зрения дидактики реализуется в том, что, изучая материал на более высоком уровне, иностранные граждане встречают и ранее пройденное, которое теперь является хорошим материалом для повторения. Одновременно мы можем предположить, что новый материал, органично встроенный в матрицу уже знакомого, должен усваиваться значительно легче.

В целях проверки высказанных предположений и отработки базовых операций комплексной педагогической технологии были созданы элементы компьютерной рабочей тетради для подготовки к ТРКИ-ТЭУ/А1. Одновременно разрабатывались и рекомендации для преподавателя, проводящего обучение на базе такого рода КРТ. Из набора упражнений КРТ может выбираться необходимый материал, который компонуется преподавателем в зависимости от поставленных целей обучения. Также на базе представленных образцов преподавателем могут конструироваться авторские наборы тренировочных тестов. Для каждого задания в разработанной нами модели рабочей тетради прилагаются специальные компьютерные тренажеры (квизы), которые позволяют иностранным гражданам добиваться устойчивых результатов в части верных ответов на тестовые вопросы путем многократного повторения попыток в режиме автоконтроля. Такая схема позволяет обучающимся сформировать и активизировать речевые навыки и умения, довести их до автоматизма.

На первом этапе разработки было проведено детальное изучение требований всей системы ГОСТ ТРКИ, изучены задания типовых тестов и авторских пособий. Выявлено, что, если в тестах уровней А1, А2, В1 превалируют задания на лексику, грамматику и чтение, то в тестах В2, С1, С2 главенствуют задания на аудирование, говорение, письмо. На основе изучения были разработаны рекомендации для преподавателей. Очевидно, что компетентность в секторе, куда входят последние виды речевой деятельности, напрямую зависит от знаний лексики и грамматики соответствующего уровня. Для того чтобы улучшить понимание иностранными гражданами текстов,

звучящих на русском языке, их говорение и письмо в смысле правильного оформления испытуемым своих мыслей, необходимо постоянное чтение. Только письменный текст погружает иностранного учащегося в мир языка и «питает» его сознание как формально, так и содержательно, поскольку читая, обучающийся знакомится со структурой предложения, лексикой, которая затем в его подсознании выстраивается определенным образом, грамматикой отношений между словами. Дефицит чтения сказывается на том, что иностранные граждане не могут понять звучащей речи, сформулировать свои мысли на русском языке, а впоследствии и написать какую-либо работу. Без вдумчивого чтения не будет абсолютного аудирования, интересного говорения, достойного письма.

Поэтому подготовка к любому уровню тестирования должна начинаться с тщательного изучения лексики, ее систематизации, тематического очерчивания слов, распределения по синонимическим и антонимическим рядам, выстраивания словообразовательных цепочек и т. д. Начиная процесс подготовки пособий по лексике, необходимо уяснить требования ГОСТ, в основе которых лежит понятие «лексическая единица». В текстах ГОСТ ТРКИ не дается в явном виде определение данного термина. Тем не менее, оно имеет очень важное значение. Ведь в зависимости от того, как трактуется это понятие, определяется, с одной стороны, степень готовности испытуемого к прохождению аттестации, а с другой – объем работы преподавателя над созданием комплекта пособий. А также объем учебной работы обучающегося по изучению контента пособий. Корректное определение данного термина позволит избежать недоработок и одновременно превышения требований и затрат труда на подготовку к тесту.

Лексическая единица – это единица лексического уровня языка, имеющая двусторонний характер (план содержания и план выражения), грамматическую оформленность и выполняющая номинативную функцию. Лексическая единица представляет собой совокупность всех форм и значений одного слова. В речи эта абстрактная единица реализуется в конкретных единицах, так как для определенного контекста выбирается одно значение и одна форма. Если для русиста словоформы определенного слова суть одна лексическая единица, то для преподавателя-разработчика (в определенном смысле программиста), создающего квизы, это отдельные компоненты массива данных, от общего объема которых, естественно, зависит и объем программирования и, одновременно, затраты времени обучающегося в процессе тренинга. Здесь необходимо соблюдать баланс, оптимально сочетать цели и возможности разработки с точки зрения ее применимости.

Поскольку в состав упражнений и тренажеров КРТ заложены стандартизованные тестовые задания, поскольку для преподавателя открывается возможность провести итоговый контроль, а обучающимся можно объективно

проверить свои знания. Кроме того, в процессе подготовки к сдаче ТРКИ на базе тренажеров у иностранных граждан формируются и закрепляются базовые языковые компетентности.

При подготовке тестовых материалов для ТРКИ, входящих в КРТ, следует руководствоваться рядом основных принципов, учитывая, что функция любого задания в составе некоторого субтеста ТРКИ – определение степени владения испытуемым знаниями языкового характера и 4-мя видами речевой деятельности в форме набора тестовых вопросов. С позиций современной лингводидактики РКИ мы можем сформулировать следующие принципы.

1. Научность. Принцип научности лежит в основе всей разработки. Он должен пониматься как соответствие упражнений КРТ и заданий тестов ключевым положениям современной лингводидактики РКИ, требованиям ГОСТ соответствующего уровня, принципам тестологии и возможностям современных компьютерных технологий.

2. Адекватность или соответствие сложности заданий теста уровню аттестации. Разработчику следует иметь в виду, что задания не должны существенно отклоняться от требования ГОСТ по данному уровню. В стандартах ТРКИ для каждого вида субтеста всех уровней задана величина минимального «проходного» балла, как правило, равная 66 %. Уровень 100 % предполагает глубокие знания. Данная вилка служит достаточно неплохим ориентиром. В целях повышения гарантии прохождения теста при составлении рабочих тетрадей допустимо некоторое расширение и углубление представленного в них материала.

3. Значимость ключевых элементов теста в измерении знаний. Принцип значимости указывает на необходимость включения в аттестационный тест только тех элементов языковой подготовки, без которых нельзя утверждать об уверенном владении иностранными гражданами соответствующим субтестом. Отсюда важность разграничения ключевых и второстепенных элементов по каждому уровню, ибо только первые и формируют основу подлинных компетентностей. Для упражнений КРТ данные ограничения могут быть несколько ослаблены.

4. Взаимосвязь содержания и формы. Тесты нельзя рассматривать как универсальную, пригодную на все случаи форму проверки знаний. Но тестирование – это наиболее объективная и технологичная форма массового контроля конкретных знаний, предписанных стандартами для каждого уровня ТРКИ. Эффективный тест рассматривается как результат соединения содержания заданий с наиболее подходящей для них формой. В зависимости от контролируемых знаний должны выбираться виды тестовых заданий – открытые или закрытые и их подвиды.

5. Объективность теста, т. е. содержательная корректность тестовых заданий. В тест необходимо включать те элементы знаний, которые поддаются

рациональной, а не интуитивно-образной аргументации. Тестовые задания ТРКИ требуют точных и бесспорных ответов, но в упражнения рабочей тетради могут включаться и вариативные компоненты.

6. Репрезентативность теста. Чтобы оценить языковую компетентность тестируемых, при проектировании теста и создании КРТ надо обращать внимание на полноту и достаточность числа заданий. Репрезентативность связана с числом заданий и их направлений. Чем больше заданий и направлений контроля, тем репрезентативнее результаты. Число заданий зависит от объема проверяемых знаний. Репрезентативность не предполагает обязательного включения в тест всех значимых элементов языка по данному субтесту и уровню. Тест должен отобразить идею измерения уровня.

7. Инновационность лингвистики тестов. Этот принцип вытекает из естественной необходимости проверять знания тестируемых с позиции современного состояния науки о языке, лингводидактики РКИ и на современной аппаратно-программной базе.

8. Комплексность и сбалансированность теста. Тест на определенный уровень владения РКИ не может состоять из материалов на одну тему, даже ключевую. Задания должны комплексно отображать основные аспекты данного уровня.

9. Системность теста. Каждое задание, проверяющее свою часть в общей системе знаний, должно связываться с другими общей структурой знаний и речевых компетентностей.

10. Вариативность теста. После первого применения теста его содержание становится известным испытуемым. Отсюда необходимость создания множества вариантов заданий, которые должны быть примерно равными по трудности. Рабочая тетрадь позволяет использовать свой материал для создания многочисленных тестов.

11. Аугментация. Данный принцип предполагает возможность использования готовых упражнений как компонента пособия более высоких уровней. Он вытекает из возможности плавно производить языковой переход на следующий уровень по ГОСТ с включением в его материал имеющихся тестов. При этом ранее изученный материал повторяется и закрепляется. А новый усваивается более естественно, на фоне контекстуальной информации. Это позволяет и эффективно строить программное обеспечение (квизы) РТ.

12. Квантификация. Тесты, созданные разными авторами и по разным темам, необходимо иметь возможность сравнивать между собой. Для этого разработчику нужно иметь представление о количественном измерении сложности теста. С точки зрения теории информации понятие сложности тестового задания можно связать с количеством информации, которым должен обладать респондент, чтобы правильно ответить на заданный вопрос. Тестовые вопросы делятся на две основные группы. Это вопросы **открытого**

типа (выбор ответа из набора готовых опций) и **закрытого типа** (формулировка ответа тестируемым и вписывание его в бланк). Их основное отличие в обладании разной энтропией, т. е. количеством возможных вариантов ответа на данный вопрос. Количество информации, необходимое для ответа на вопросы открытого типа, конечно и может быть подсчитано в битах, а количество информации в вопросах закрытого типа практически близко к бесконечно большой величине. Задания с конечной энтропией представляют собой **викторины** (однозначный выбор единственного правильного варианта из предложенного набора), **выбор альтернативы да–нет** (тестируемый работает в поле из двух возможных вариантов, это однобитовый вопрос), **множественный выбор** нескольких правильных вариантов ответа, **сложный выбор** из множества.

В тестах и в упражнениях рабочих тетрадей используются и такие типы заданий, как **соответствия** (установление соответствий из двух множеств, связанных однозначным соответствием элементов) и **последовательности** (восстановление различной последовательности: букв в словах, слов в предложениях, абзацев в тесте и т. д.).

13. **Технологичность.** Поскольку упражнения предназначены для компьютерной рабочей тетради, они должны разрабатываться с учетом возможностей среды, в которой они будут реализованы. Должны быть использованы все возможности программы и учтены все ограничения.

На основе предложенных принципов конструирования КРТ нами разработаны некоторые рекомендации по составлению тестов для подготовки к языковой аттестации с учетом требований системы ГОСТ ТРКИ:

- 1) четкая формулировка тестовых заданий, однозначное толкование;
- 2) краткость формулировки тестовых заданий, не осложненных сложно-подчиненными предложениями, причастными и деепричастными оборотами, вводными словами;
- 3) формулировка тестовых заданий без повторов и двойного отрицания;
- 4) недопустимость в формулировках вопросов и вариантов ответов подсказок;
- 5) недопустимость использования оценочных суждений в вопросе;
- 6) постановка ключевого понятия в начале предложения;
- 7) наличие достаточного количества вариантов ответов (2 или 4–6 вариантов в открытых типах вопросов; 4–5 вариантов на установление соответствий; 4–8 вариантов на установление последовательности);
- 8) сопровождение заданий иллюстрациями, схемами;
- 9) наличие достаточного количества заданий, заданий разного уровня сложности для максимальной объективности и надежности результатов тестирования;
- 10) чередование видов заданий, путь «от простого к сложному»;

- 11) оптимальное использование заданий альтернативы (да–нет);
 12) запрет на включение заданий–ловушек, провокационных вопросов.

Имея в виду главную цель компьютерной рабочей тетради – подготовка иностранных граждан, обучающихся на подготовительных факультетах российских вузов, к успешному прохождению итоговой аттестации по РКИ с учетом требований новых ГОСТов системы ТРКИ, приведенные выше принципы и рекомендации по ее разработке предоставляют преподавателю РКИ широкие возможности в части конструирования авторских методик и технологий обучения на базе современных технических средств поддержки образовательного процесса. Одновременно, знакомство обучающихся из числа иностранных граждан различных категорий с системой ТРКИ посредством освоения техник обучения на базе компьютерных информационных продуктов, разработанных с учетом описанных выше принципов, с опорой на методику самоконтроля, позволит им повысить образовательную компетентность и на последующих этапах обучения самостоятельно выбирать программы и системы поддержки языковой подготовки на любом уровне.

Литература

1. «Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом» (утв. Президентом РФ 03.11.2015 № Пр-2283).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
3. Федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «О государственном языке Российской Федерации».
4. Распоряжение Правительства РФ от 20 декабря 2014 г. № 2647-р «Утвердить прилагаемую Концепцию федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы».
5. Приказ Минобрнауки России от 14.12.2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку».
6. Приказ Минобрнауки России от 24 марта 2010 г. № 207 «Об утверждении порядка государственного тестирования иностранных граждан и лиц без гражданства по русскому языку как иностранному языку».
7. Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним».
8. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т. Е. и др. 2-е изд., испр. и доп. М.–СПб: Златоуст, 2001. 28 с.
9. Балыхина Т. М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования по русскому языку. М., 2007.

10. Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М., 2006.
11. Болдырев Е. В. О продвижении русского языка за рубежом // Выступление на II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан». М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 6–7 сентября 2017.
12. Зимняя И. А. Самоконтроль говорящего как один из показателей уровня владения иноязычной речью // Обучение иностранным языкам в высшей школе. М., 1971. С. 114–121.
13. Методика преподавания русского языка как иностранного / Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. и др. М., 1990.
14. Радченко О. А. Дистанционное тестирование по русскому языку как иностранному // Выступление на II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан». М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 6–7 сентября 2017.
15. Соболева Н. И., Волков С. У., Иванова А. С. Прогресс. Учебник русского языка. Элементарный уровень. М., РУДН, 2008.
16. Тесты, тесты, тесты... Элементарный уровень, базовый уровень, 1 сертификационный уровень. СПб: Златоуст, 2017.
17. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб: Златоуст, 2016.
18. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : учеб. монография / под ред. Хаврониной С. А., Балыхиной Т. М. М., 2002.
19. Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» : учебник. М.: Изд-во РУДН, 2000 г. 198 с.

O. A. Gracheva, P. G. Matukhin

LEXIS AND GRAMMAR COMPUTER WORKBOOK FOR FOREIGN
CITIZENS TRFL-ELT/A1 TRAINING: PRINCIPLES OF DESIGN

Abstract: The article presents the overview of the principles of development of a computer workbook aimed to train for the «Vocabulary and grammar» TRFL-TEL/A1 subtest. The possibility of more closely coordinating the training of foreign citizens in the Russian as a foreign language at the preparatory faculties of Russian universities with the system of the TRFL state certification is considered. The computer workbook that implements the principle of consistent succession of education at different levels is proposed to be the basis of this approach.

Keywords: Russian as a foreign language; vocabulary; grammar; computer workbook; principles of design.

*ассистент кафедры русского языка как иностранного
подготовительного факультета Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
TSGumanova@pushkin.institute*

РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В РАМКАХ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ УРОВНЯ В2

Аннотация: В данной статье рассматривается роль аутентичных текстов на уроках РКИ на подготовительном факультете.

Ключевые слова: РКИ; аутентичный текст; подготовительный факультет; уровень В2.

Полноценное освоение второго сертификационного уровня русского как иностранного (В2) подразумевает, в первую очередь, умение грамотно выстраивать речевые стратегии в соответствии с нормами изучаемого языка; а во вторую очередь – обладание навыками извлечения информации из воспринимаемой письменной и устной речи.

Согласно требованиям стандарта В2, иностранец должен уметь извлекать из текста фактическую информацию, выделять основную и второстепенную информацию, понимать эксплицитно выраженное отношение автора; он должен уметь извлекать информацию о содержании текста в целом, определять тему и идею, а также представлять логическую схему развертывания текста; при чтении художественной литературы следить за ходом событий, изложенных в тексте, квалифицировать способ сообщения, определять со-причастность автора событию, выражать отношение к прочитанному.

Кроме того, необходимо уметь репродуцировать письменные тексты, демонстрируя умение выделять основную информацию, производить компрессию путем исключения второстепенной информации; вести записи на основе увиденного и прочитанного с элементами количественной и качественной характеристики, оценки, с использованием типизированных композиционных компонентов (введение, развертывание темы, заключение) [2: 11–12].

Развитие данных навыков и умений (особенно это касается чтения художественной литературы) невозможно без включения в процесс обучения аутентичных текстов.

Аутентичным считается устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и неадаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [1].

Работа с подобными текстами на подготовительном факультете в программе освоения второго сертификационного уровня играет ведущую роль в осознании и изучении культуры и традиций страны изучаемого языка и понимании менталитета живущих в ней людей. Также чтение этих текстов служит поддержанию интереса к изучению языка, показывает взаимосвязь между обучением и жизнью. Они повышают уровень культуры и общего развития, обогащают не только словарный запас, но и духовный мир.

По мнению методистов, работа над оригинальными текстами (оригинальный – это аутентичный в трудах некоторых исследователей) создает мотивацию для изучения языка. Понимание данных текстов, специально не предназначенных и не учитывающих уровень владения языком, придает уверенность в осуществлении коммуникации, мотивирует желание изучать чужой язык [4: 124].

Включение аутентичных текстов в программу «Подготовки иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению образовательных программ на русском языке» на подготовительном факультете преследует все выше перечисление цели: обеспечивает расширение навыков чтения, письменной деятельности, а также помогает углубить знания о России, традициях и менталитете русского народа, позволяет им легче влиться в коммуникацию.

В рамках программы подготовки магистров гуманитарного профиля на подготовительном факультете слушателям было предложено проектное задание, включавшее в себя не только чтение и осмысление фрагмента книги С. Д. Довлатова «Начало», но и создание собственного текста на примере оригинала.

Я вынужден сообщать какие-то детали моей биографии, иначе многое останется неясным. Сделаю это коротко, пунктиром.

Толстый застенчивый мальчик... Бедность... Мать самокритично бросила театр и работает корректором...

Школа... Дружба с Алешей Лаврентьевым, за которым приезжает «форд»... Алеша шалит, мне поручено воспитывать его... Тогда меня взьмут на дачу... Я становлюсь маленьким гувернером... Я умнее и больше читал... Я знаю, как угодить взрослым...

Черные дворы...<...>... Мечты о силе и бессстрашии... Похороны дохлой кошки за сарайами... Моя надгробная речь, вызвавшая слезы Жанны, дочери электромонтера... Я умею говорить, рассказывать... [3: 10].

В этом отрывке автор максимально кратко с помощью назывных предложений, словосочетаний, состоящих из емких прилагательных и существительных, причастных оборотов приводит факты своей биографии. Благодаря такому синтаксису, картины, которые Довлатов рисует в воображении читателей, получаются необыкновенно яркими и живыми, и в то же время ему удается сжато передать необходимую информацию. Усвоив эти приемы, слушатели получат возможность наиболее точно и полно представлять описываемый

объект или явление, кратко формулировать свои мысли, смогут привнести в свою речь образность и почувствовать себя более свободно в создании письменных текстов.

Слушатели ознакомились с аутентичным фрагментом автобиографического материала, изучили и проанализировали стилистические средства и особые синтаксические конструкции, использованные автором в этом произведении, чтобы добиться так называемого эффекта «пунктира». Затем им было предложено написать фрагменты собственной биографии, эпизоды из жизни в том же стиле, чтобы они смогли лучше осознать принципы построения и дух довлатовского текста.

Ниже приведены фрагменты работ слушателей.

Коротко перенести слушателям свои воспоминания, но так чтобы они не утратили свою силу, дело не простое. Поэтому, используя образец Довлатова, оставляю слушателю возможность заполнить картинки моих воспоминаний своими красками и чувствами.

Дедушка... Центр моего внимания... Сказки о героях, приключениях... Первое посещение корчмы, самая вкусная жареная рыба и пиво...

Любимое вечернее развлечениe... Много сверкающих звезд... Я узнаю созвездия Орион и Большую Медведицу... Так хочется путешествовать...

Маленькая, с кудрявыми волосами, всегда задумчивая, избалованная. Трудолюбивая мама, хозяйка дома, учеба...

Школа, как я не люблю, тюрьма, скучные предметы, проклятые экзамены... Моя романтичная сестра, сильная, и всегда рядом...

12 лет прошли, до свидания школа на всю жизнь!

Школа. Ворота начальной школы. После уроков. Ссора с подружкой Анной... Слезы Анны. Мама отругала. Горе мое...

Весна. Яркое солнце. Наш дом. 14 часов дня... Встреча с мамой после долгой разлуки... Объятие... Слезы от радости... Вкусные блюда...

Праздник весны. Темная поздняя ночь. Сильный ветер за окном. Стон метели. Тихая комната на двоих. Храпение соседки по комнате. Моя бесконница. Вспоминания о счастливых новогодних днях детства: богатый новогодний стол... Бесконечные разговоры с родителями... Звуки салюта...

Начальная школа. Дошкольное воспитание. Первая любовь. Много людей. Красивый мальчик, немножко толстый... Его волосы, его улыбка, все прекрасное. Мерцание моих глаз. Мерцание его глаз. Долгие взгляды. Много улыбок. Крики других студентов. Любовь, любовь, любовь! Габриэла и Адриан поженятся! Еще начальная школа. Ночью. Кемпинг внутри школы. Все вме-

сте. *Мама со мной. Большая школа. Счастье... Телепередачи. Ректор вместе с нами. Все одинаковые, все счастливы. Все вместе, только одна зубная паста... Еда, рассказы, живот полный, сердце счастливо. Спокойствие...*

Проанализировав работы слушателей, можно прийти к выводу, что им не только удалось уловить структурный принцип построения довлатовского произведения и с успехом применить его в своих текстах, но и передать художественную образность, что сделало их описания не просто краткой передачей информации, а живыми, яркими воспоминаниями, которые как лейдоскопом сменяются перед глазами читателя.

На примере данной работы видно, что попытка воспроизведения текстов по оригинальному образцу помогает слушателям не только лучше понять художественное произведение, его стиль и особенности, но и почувствовать себя увереннее в создании собственных текстов, ощутив новый уровень владения языком и большую свободу в использовании различных стилей и синтаксических конструкций. Это позволяет им чувствовать себя увереннее при осуществлении устной и письменной коммуникации, а также облегчает чтение аутентичных текстов, снимая психологический барьер, нередко останавливающий учащихся.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: ИКАР, 2009.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.– СПб: Златоуст, 1999. 32 с.
3. Довлатов С. Д. Ремесло. М.: Азбука. 2012. 389 с.
4. Кост Д. Оригинальные тексты и материалы на продвинутом этапе обучения // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. М.: Просвещение. 1978. С. 123–129.

T. S. Gumanova

WORK WITH AUTHENTIC TEXTS AT THE PREPARATORY FACULTY WITHIN THE FRAMEWORK OF THE B2 LEVEL PROGRAM

Abstract: This article examines the role of authentic texts in Russian as a foreign language at the preparatory faculty.

Keywords: Russian as a foreign language; authentic texts; preparatory faculty; B2 level.

ассистент кафедры русского языка как иностранного
подготовительного факультета Государственного института русского
языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
AGDePaulis@pushkin.institute

О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Аннотация: В силу близкого языкового родства организация процесса обучения русскому языку как иностранному славяноязычной аудитории на подготовительном факультете обладает своей спецификой. Настоящая статья посвящена рассмотрению данного вопроса на примере обучения РКИ носителей польского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; подготовительный факультет; интерференция.

Контингент иностранных слушателей, обучающихся в России на подготовительных факультетах, как известно, отличается разнообразием, и по справедливому замечанию некоторых исследователей представляет собой переменную величину, зависящую от различных условий и факторов [2: 44]. В настоящее время, согласно статистике, основной процент учащихся прибывает из стран Ближнего Востока, Азии и Африки, в связи с чем в методике преподавания РКИ широко исследуется проблема обучения иностранных учащихся именно из этих регионов. Получать высшее образование в Россию приезжают и представители европейских стран, среди которых встречаются граждане Болгарии, Словакии, Польши и других государств с родственной для России культурой. Несмотря на то, что в прикладной лингвистике, связанной с теорией обучения, уже давно особое внимание отводится соответствиям и отрицательным языковым контрастам, вопрос влияния на изучаемый русский язык родного языка с близким родством на сегодняшний день не достаточно широко освещен в методической литературе. Совершенно естественно, однако, предположить, что организация процесса обучения русскому языку славяноязычной аудитории на подготовительном факультете будет обладать своей спецификой. Настоящая статья посвящена рассмотрению данного вопроса на примере обучения РКИ носителей польского языка.

Согласно государственным требованиям по русскому языку как иностранному первого сертификационного уровня, учащемуся необходимо выполнить

программу в размере 440–460 учебных часов. Считается, что примерно такое количество времени нужно иностранному слушателю для достижения уровня B1 и дальнейшего поступления в российский вуз. Обратившись же к учебным пособиям по русскому языку, созданным польскими авторами и ориентированным на носителя польского языка, можно обнаружить что программа, позволяющая достичь первого уровня, рассчитана на 200–240 учебных часов [6: 3]. Такая особенность обуславливается рядом причин. В первую очередь, необходимо отметить, что основной пласт лексики польского языка, как и других славянских языков, составляют слова, восходящие к праславянскому периоду. Здесь, на наш взгляд, полезно обратить внимание на наличие в польском языке изоморфных совпадений (относительно русского языка), относящихся к различным семантическим зонам: местоименные слова (пример: ja, ty, kto); числительные (пример: dwa, sto); предлоги и союзы (пример: na, w, bez, do); названия семейно-родовых отношений (пример: żona – жена, syn – сын, brat – брат, ojciec – отец); названия частей тела (пример: noga – нога, ucho – ухо, kolano – колено, głowa – голова, serce – сердце); названия действий или состояний (пример: żyć – жить, jeść – есть, pić – пить, nieść – нести, spać – спать) и др. [3: 81]. Таким образом, носитель польского языка обладает безусловным преимуществом перед носителем иной, неславянской языковой культуры, поскольку он еще до начала обучения русскому языку имеет пассивный словарный запас. Кроме того, ввиду своего близкого родства русский и польский языки обладают схожей частеречной классификацией и системой словообразования. Так, большинство суффиксов имен существительных в данных языках имеют общеславянское родство или развились в обоих языках параллельно, вследствие проявления общеславянских тенденций. Например, для обоих языков характерны образования названий лиц по профессии или роду деятельности при помощи имеющих генетическую общность суффиксов: -ник/-nik, -арь/-ar, -ец/-ец, -тель/-tel, -ист/-cist(a) и др. Для системы глагольного словообразования в русском и польском языках характерно использование общих для всех славянских языков префиксов: от(ото)-/od-(ode-); пере-/prze-; по-/po-; под(o)/-pod(e); пред(o)/-przed(e); при-/przy; раз(o,a)/-roz(e)-; до-/do-; за-/za-; на-/na-; над(o)/-nad(e)-; о(об, обо)/-ob(e)- [1: 25]. Иностранец, изучающий русский язык на подготовительном факультете, учится распознавать словообразовательные модели постепенно, тогда как потенциал знаний носителя польского языка оказывается гораздо шире.

Одной из грамматических категорий русского языка, часто вызывающей затруднения у иностранных слушателей, изучающих РКИ, является категория глагольного вида. Данное явление, однако, характерно для всех славянских языков. В рамках категории глагольного вида практически все глаголы польского языка (как и русского) подразделяются на глаголы со-

вершенного и несовершенного вида (СВ и НСВ). В обоих языках глаголы НСВ могут употребляться для обозначения: длящегося процесса действия; многократности действия. Глаголы СВ, в свою очередь, могут использоваться для указания на: достижение предела длившегося действия; достижение результата действия; мгновенность/однократность действия; начало процесса действия. Помимо наличия в русском и польском языках общей для них грамматической категории видовые показатели (приставки, суффиксы, чередования, супплетивные пары) в однокоренных русских и польских глаголах часто совпадают, например: есть/съесть – jeść/zjeść; встать/вставать – wstać/wstawać; делать/сделать – robić/zrobić; писать/написать – pisać/napisać; брать/взять – brać/wziąć [4: 91].

Еще одной трудностью для многих иностранцев, изучающих русский язык, являются транзитивные глаголы, изучению которых посвящаются ценные разделы в учебниках или грамматических пособиях. Глаголы движения представляют собой сложное явление как для русского, так и для польского языка, в рамках данной категории обозначается характер не только однократности и многократности, но и односторонности и разнонаправленности движения. Если сопоставить наиболее употребительные русские и польские глаголы движения, то можно заметить, что они в основном совпадают по формальным и сематическим показателям, например: iść – chodzić / идти –ходить; jechać – jeździć / ехать – ездить; biec – biegać / бежать – бегать; nieść – nosić / нести – носить; wieźć – wozić / везти –возить [4: 94]. Кроме того, как уже было сказано ранее, глаголы русского и польского языков обладают общими для всех славянских языков префиксами, которые, в свою очередь, имеют схожие семантические категории. Приведем некоторые примеры: под-/pod- (направленность движения сверху вниз); с-, со-/z-, ze-, под-, подо-/pod- (направленность движения вниз от поверхности предмета или под предмет); на-/na- (направленность движения на поверхность предмета) и др. [1: 33]. Учитывая данное обстоятельство, логично предположить, что носители польского языка не будут испытывать затруднений в понимании названных выше грамматических категорий, что может значительно облегчить процесс преподавания РКИ в данной аудитории и сократить время, необходимое для введения нового материала.

Близкое языковое родство, однако, может являться причиной как положительных, так и отрицательных языковых переносов, и способно вызвать у носителей польского языка *трудности* в изучении РКИ. В первую очередь, в процессе своего обучения слушатели могут столкнуться с такой проблемой языковой интерференции, как межъязыковые омонимы и паронимы (czaszka/чеп; pytać/спрашивать; prostо/прямо). Количествоенный состав русско-польских паронимов и омонимов достаточно обширен и может обнаруживаться в пределах разных частей речи. Для снятия трудностей, связанных с ложными

друзьями переводчика, и помочи слушателям, изучающим язык, может послужить предварительное составление перечней и лексических минимумов «проблемных» слов. Возможно также включение данной лексики в учебные диалоги с ее предварительным анализом. Кроме того, на наш взгляд, полезно рекомендовать слушателям обращаться к специальной литературе, поскольку на сегодняшний день существует множество словарей русско-польских ложных друзей переводчика (например, словарь Шушариной И. А., состоящий из нескольких томов и содержащий в совокупности около 3500 словарных статей). Отдельно следует сказать о проблеме звуковых соответствий польского и русского языков и их графической реализации, разница в которой может являться причиной орфографических ошибок поляков при обучении русскому языку. Преподавателю следует обращать внимание на явные расхождения в системе написания схожих для русского и польского языка слов, которые вопреки возможным ожиданиям учеников не обладают регулярными звуковыми и графическими соответствиями. Так, нередко эквивалентом польской букве «а» в однокоренных русских словах выступает русская «о» (romagać – помогать; można – можно), имеются и обратные примеры, когда польской букве «о» соответствует русская «а» (robota – работа; słowiański – славянский). Также в некоторых случаях польская «е» является соответствием русской «и» (siedzieć – сидеть; dwieście – двести). Часто удвоение согласной в русском языке будет соответствовать неудвоенной согласной в польском однокоренном слове, что встречается в первую очередь в заимствованных, для обоих языков, словах, например: грамм/gram, группа/grupa, касса/kasa, т. п.; и в некоторых родственных (русский, суббота). Вышеописанная сложность может приводить к возникновению таких ошибок, как: «киллометр», «коммитет», «корридор» [5: 11–13].

Вызванные интерференцией проблемы у носителя польского языка при изучении РКИ могут быть связаны с различиями в использовании предложно-падежной системы двух языков. Например, для обозначения места движения лица в польском языке может использоваться конструкция *ро* + предложный падеж, тогда как в русском языке ей будет соответствовать конструкция с дательным падежом (*chodziliśmy po salach muzeum*/мы ходили по залам музея). Еще одним примером могут служить случаи различия в системе глагольного управления (в польском языке для обозначения движения к определенному лицу или объекту используется конструкция: гл. движения + *do* + существительное в родительном падеже, *пример: zaraz przyjdę do ciebie/я сейчас приду к тебе*).

Дополняя вышеприведенные сведения, необходимо отметить, что близость грамматических категорий рассматриваемых нами языков не гарантирует их абсолютной эквивалентности. Следует обращать внимание слушателей на средства, образующие видовые глагольные пары в русском языке в со-

отношении с родным языком учащихся. Существует множество примеров, иллюстрирующих такие расхождения (купить – покупать, kupić – kupować; звонить – позвонить, dzwonić – zadzwonić) [4: 91]. Образованным приставочным способом глагольным парам русского языка могут соответствовать супплетивные пары в польском (видеть – увидеть, widzieć – zobaczyć; смотреть – посмотреть, oglądać – obejrzeć).

Близкое языковое родство определяет специфику обучения носителей славянских языков РКИ и требует установления определенного подхода к работе. Решению этой проблемы на подготовительном факультете может послужить объединение данного контингента учащихся в отдельную группу, при наличии должного количественного состава таких слушателей.

Литература

1. Латышев Х. Система обучения русскому языку на отделениях русской филологии на современном этапе (Пути интенсификации и оптимизации): дис. ... д-ра пед. наук (13.00.02). Москва, 1997. 280 с.
2. Ременцов А. Н., Артемьева Г. В., Полевая Т. А. Исследование динамики контингента иностранных студентов по регионам и странам происхождения на этапе довузовской подготовки // Научный вестник МГТУ ГА. 2006. № 102. С. 44–49.
3. Тихомирова Т. С. Польский язык : учеб. пособие / Т. С. Тихомирова. 2-е изд. М.: ACT, 2006. 247 с.
4. Madelska L. Практическая грамматика польского языка: Podręcznik do nauki języka polskiego dla cudzoziemców. Kraków: UNIVERSITAS, 2012. 457 s.
5. Wawrzyńczyk, J. O języku polskim i rosyjskim: Studia i szkice. Lask: Oficyna wydawnicza Leksem. 2006. 292 s.
6. Wrzesińska A. От А до Я. A2/B1. Kurs języka rosyjskiego dla osób dorosłych. Warszawa, 2015. 128 s.

A. G. De Paulis

SPECIFICITIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO SLAVIC NATIVE SPEAKERS AT PREPARATORY FACULTY

Abstract: The organization of learning process in Russian as foreign language classes of Preparatory faculties involving Slavic speakers has its own specificities in virtue of the close linguistic affinity of all slavic languages. This article is devoted to the study of this issue with an example of teaching Russian to the Polish native speakers.

Keywords: Russian as a foreign language; Preparatory Faculty; Language transfer.

Е. Г. Доронина
*кандидат филологических наук, доцент кафедры
 русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного
 университета, г. Челябинск, Россия
 doroninaev@susu.ru*

Ю. В. Казакова
*кандидат филологических наук, доцент кафедры
 русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного
 университета, г. Челябинск, Россия
 kazakovaev@susu.ru*

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы выбора этикетных форм обращения к преподавателю в полиглассической группе на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: речевой этикет; формы обращения; иностранные студенты.

Скаждым годом увеличивается прием иностранных студентов в российские вузы, количество международных обучающихся становится критерием эффективности работы вуза.

Южно-Уральский государственный университет (НИУ) ежегодно принимает на программу довузовской подготовки около 200 иностранных слушателей из Китая, Европы, Африки, Ближнего Востока. Все они после прохождения программы подготовки к поступлению в вуз становятся студентами: бакалаврами, магистрами, аспирантами – и входят в российское образовательное пространство.

В условиях полиглассической и поликультурной академической среды у преподавателей и студентов возникает немало проблем, связанных с вопросами межкультурной коммуникации. Одна из них – выбор формулы обращения студента к преподавателю. Поведение студента и преподавателя в аудитории и их взаимные ожидания значительно разнятся в зависимости от той культуры, в которой они воспитывались.

Обращение как элемент сложной системы языковых средств, служащих для выражения коммуникативной категории вежливости, несет в себе значительный объем прагматической информации. Оно сигнализирует об отношении к адресату, передает важную информацию о самом адресанте, о его воспитании и социальном статусе. Употребление обращений подчинено

национально-культурным традициям, и любое отклонение от норм этикета является весьма значимым: собеседник начинает искать этому объяснение либо с точки зрения индивидуально-психологических особенностей коммуниканта, либо с точки зрения намерения собеседника скорректировать соотношение статусов собеседников.

Эти особенности характерны для обращений во всех языках, но сами обращения неоднородны в разных культурах, существенно отличаются по составу и содержанию, что связано с такой ценностной характеристикой разных типов культур, как отношение к власти.

Отношение к власти связано с понятиями равенства или иерархичности. «На одном полюсе находятся культуры, для которых характерен акцент на равенстве всех членов общества. Люди, обладающие властью, воздерживаются от внешних признаков ее проявления. Оценивание роли субъекта в обществе базируется на его личных, индивидуальных достижениях, которые перевешивают возраст или прошлые заслуги. На другом полюсе находятся иерархичные культуры, в которых неравенство по отношению к власти принимается как должное» [1: 32].

Это позволяет объяснить некоторые закономерности в выборе обращения в разных культурах. Например, в английском речевом этикете оказывается возможным такое неформальное обращение студента к преподавателю, как Hi, Tom/Hi, Jehnny, воспринимаемое русскими как нарушение коммуникативных норм.

Особенностью японского, корейского, китайского или арабского речевого этикета является высокий уровень иерархичности. Большую роль в этикете играет статус собеседников, такие характеристики преподавателя, как возраст и должность, оказываются наиболее значимыми.

В ситуации общения «студент-преподаватель» речевое поведение представителей разных культур и носителей разных языков оформляется различными этикетными формулами. Несоответствие формул обращения родного и русского языка создает коммуникативные барьеры между иностранными учащимися и преподавателями.

Прежде всего коммуникативные барьеры связаны с обилием вариантов форм обращения: перед российским преподавателем в одной студенческой аудитории оказываются учащиеся из разных стран, например, из Китая, Кореи, Шри-Ланки, стран Африки и Ближнего Востока.

Этикетная форма обращения к преподавателю в русском языке предполагает использование имени и отчества, что является высшей формой проявления уважения еще со времен Петра I. Однако эта формула совершенно не соотносится с формулами речевого этикета иностранцев.

Так, в Корее и Китае, где система этических ценностей определяется конфуцианством, существуют иные традиции речевого этикета. В Китае при обращении младшего к старшему даже в семье нельзя употреблять форму имени, такое табу является проявлением уважения к старшему, при

обращении в официальном общении используется формула «должность + фамилия». В корейском языке при обращении к преподавателю или профессору используется слово **교수님**, которое содержит суффикс вежливой формы **님**. Таким образом проявляются словообразовательные особенности формулы обращения [2].

В японском языке при обращении к преподавателю традиционно употребляется слово «сэнсэй» **せんせい**. Однако такое обращение может быть использовано и при обращении к врачу, юристу, т. е. к человеку, имеющему профессиональный статус в японском обществе. Учащиеся при обращении к педагогу обычно используют формулу «фамилия + сэнсэй». Но если учитель очень близок к ученикам, «сэнсэй» прибавляют к имени, например, «Акинори сэнсэй». При этом, если японским учащимся приходится вести коммуникацию на английском языке, они используют «Mr.» или «Ms.», например, «Mr. Ishikawa».

Приведенная ниже таблица демонстрирует, какие формы обращения к преподавателю используют в своей родной стране иностранные студенты, обучающиеся в полиглоссической группе университета.

Форма обращения	% ответов респондентов
Нулевая форма обращения	18
Преподаватель, доктор	64
Mr/Ms	18
Имя	0

Таким образом, в родных языках иностранных учащихся традиционные формулы обращения предписывают выражение почтительности в речи при обращении к преподавателю и исключают возможность обращения только по имени (имени-отчеству).

Второй проблемой является переключение с родной формулы на формулу обращения, принятую в русском речевом этикете. Арабский студент отмечает: *«Мне было трудно, потому что в Ираке не принято обращение по имени»*. Наше исследование показало, что в первый год обучения на программе подготовки к поступлению в вуз иностранные студенты испытывают дискомфорт в выборе правильного обращения к преподавателю и предпочитают употреблять нулевую форму обращения либо используют обращение «преподаватель». Переход к русской форме обращения «имя + отчество» занимает у них от трех месяцев до года.

Главной задачей преподавателя в работе с иностранными обучающимися становится помочь в установлении отличий разных культур: обсуждение отличий в формах обращений в родном языке обучающихся и в русском языке. Следующий шаг – помочь в осознании относительности культурных традиций: преподаватель должен показать, что, при всем различии форм обращений в разных языках, в любой культуре обращение демонстриру-

ет уважение к собеседнику. И наконец, преподаватель должен показать, что следование этикетным традициям страны изучаемого языка, даже при наличии внутреннего сопротивления непривычным этикетным формулам, способствует эффективности межкультурной коммуникации.

Что помогает иностранцам адаптироваться? Во всех учебниках русского языка как иностранного есть много монологических и диалогических текстов, содержащих обращение. Казалось бы, эти тексты должны стать образцами для иностранцев в их общении с преподавателем. Но опрос иностранных студентов показал, что перейти на традиционную для русского речевого этикета форму помог только коммуникативный опыт, когда иностранцы становились участниками-слушателями в ситуации общения российских студентов с преподавателями. Именно этот факт является решающим для переключения с родного речевого этикета на русский.

Рассуждая о формулах обращения в русском и родном языке, студент из Шри-Ланки, который учится в России уже три года, пишет: «*Мне было неудобно использовать имя и отчество, но это несильно беспокоило меня, потому что в Шри-Ланке, и нашей культуре, и по моему личному мнению, учителя являются вторыми по значимости людьми в нашей жизни после отца и матери, так что мы не зовем родителей по имени, так же и преподавателей. Думаю, что до сих пор я не привык и не обращался к преподавателю по имени и отчеству.*».

Изучение проблемы выбора формы обращения в полиязычной среде российского вуза позволяет разработать стратегию эффективной адаптации иностранных студентов в российском образовательном пространстве и преподавателей в полиязычной аудитории. Понимание глубинных характеристик национальной культуры, определяющих выбор того или иного обращения, повышает эффективность овладения этими единицами речевого этикета при обучении русскому языку как иностранному.

Литература

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб: СОЮЗ, 2001. 291 с.
2. Ю Инча. Обращение как фрагмент русской и корейской языковой картины мира: двуязычный учебный идеографический словарь / Инча Ю, Г. И. Тунгусова. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. 39 с.

E. G. Doronina, Y. V. Kazakova

**PROBLEMS OF TEACHING SPEECH ETIQUETTE AT THE STAGE
OF PRE-UNIVERSITY TRAINING**

Abstract: The article deals with the problem of choosing forms of etiquette appeals to the teacher in a multiethnic group at the stage of pre-University training.

Keywords: speech etiquette; forms of addressing; foreign students.

Ю. Б. Жидкова
кандидат филологических наук, доцент Института
международного образования
Воронежского государственного университета,
г. Воронеж, Россия
zhidkova_juliabori@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ЭЛЕКТРОННОМ КУРСЕ «ЛИТЕРАТУРА» В РАМКАХ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ КООРДИНАЦИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ И ПРЕДМЕТАХ

Аннотация: Статья посвящена организации учебного материала в электронном курсе «Литература», его содержанию. Отмечается текстоцентрический подход к созданию курса. В статье уделяется внимание межпредметной координации предмета «Литература» и научного стиля речи как предмета в процессе изучения русского языка как иностранного на довузовском этапе обучения.

Ключевые слова: электронный курс; смешанное обучение; литература; научный стиль речи; текст; тема.

В связи с введением смешанного обучения, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения [1: 281], разработка электронных курсов для иностранных граждан и лиц без гражданства, готовящихся к получению высшего профессионального образования в российском вузе, становится необходимостью. Создание такого курса позволит формировать готовность иностранных учащихся продолжить образование на русском языке. Внедрение новых технологий в практику обучения иностранцев обуславливается также необходимостью активации учебно-познавательной деятельности учащихся и помогает интенсифицировать учебный процесс.

Электронный курс «Литература», разработанный в Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ), ориентирован на иностранных учащихся, готовящихся к изучению гуманитарных дисциплин в ходе освоения профессиональных образовательных программ по направлениям «Филология», «Юриспруденция», «История», «Политология», «Международные отношения», «Зарубежное регионоведение». В курсе изложены основные сведения о литературоведении как науке,

его разделах, жизненном и творческом пути русских писателей и поэтов, дано общее представление о литературоведческих терминах и понятиях, периодах развития русской литературы, литературных направлениях.

Проектирование предметного и языкового содержания курса осуществлялось с учетом «Требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке», «Требований к базовому уровню общего владения русским языком как иностранным», «Требований к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль», «Образовательной программы по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» и «Рабочей программы по литературе», разработанной на кафедре гуманитарных дисциплин ИМО ВГУ. Предметное содержание курса отобрано на основе критерииов фундаментальности, преемственности, перспективности и минимальной достаточности в обучении.

Особенность данного курса состоит в интегрировании методов обучения иностранцев русскому языку и предмету на русском языке, поэтому в каждом уроке присутствуют задания на формирование предметной компетентности (владение системой значимых для дальнейшего профессионального образования литературоведческих терминов и понятий), а также задания на формирование предметно-коммуникативной компетентности (владение языком гуманитарных наук, значимых для дальнейшего профессионального образования). В этом интегрировании заложена идея прагматической направленности обучения русскому языку, где ведущее место занимает учебно-научная сфера общения.

Задачами курса литературы, кроме формирования предметной и предметно-коммуникативной компетентности учащихся, является формирование читательских компетенций, а также способности осмысленно воспринимать художественный текст.

Пользователями курса могут быть слушатели, изучающие литературу самостоятельно, вне системы российских вузов, или обучающиеся по программе интенсивного курса. Также электронный курс литературы может быть интегрирован в основную программу для слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Курс рассчитан на 124 учебных часа. Работа с ним начинается на основе базового уровня владения пользователями русским языком. Курс содержит 28 тематических уроков, аннотацию к курсу, учебно-тематический план курса, структуру курса, рекомендации для препо-

давателей, рекомендации для обучающихся, видеоролик с приветственным словом к пользователям, поурочный словарь, словарь курса, иллюстративный материал, видеоприложение, материалы для рубежного и итогового контроля. В курсе использовано около 20 вариантов различных шаблонов заданий, предложенных заказчиком – фирмой «УНИВЕБ».

В рамках межпредметной координации предмета «Литература» и научного стиля речи, роль последнего должна быть использована для подготовки учащихся к будущей учебно-научной деятельности. Как известно, при работе с литературой по специальности иностранцы имеют дело с информацией двух видов – лингвистической, передаваемой языковыми средствами, и экстралингвистической. Владение лингвистической информацией создает основу для извлечения из текста смыслового содержания и понимания экстралингвистической информации (ее предметного содержания) [4: 55].

Обычно при адаптации материала для создания учебного пособия по научному стилю речи проводится оценка учебных текстов для определения границ между пособиями по НСР и самому предмету [2: 213]. Естественно, материал предмета и НСР должен быть согласован. Нам же необходимо было объединить фактические знания и понятия, которые обычно не требуют сложной научной интерпретации в пособии по НСР, и информативные поля, которые являются содержанием самого предмета. Таким образом, основными трудностями при проектировании электронного курса являлись: отбор лексики и создание учебного, профессионально ориентированного, типологического текста.

Учебный материал электронного курса «Литература» организован в соответствии с тематическим и текстовым принципами. Он представлен в виде системы последовательно упорядоченных текстов и заданий к ним. Текстоцентрический подход обусловлен информационной насыщенностью текстов и их проблематикой. Задания уроков предполагают развитие навыков и умений текстовой деятельности, которая включает смысловой анализ, извлечение основной и дополнительной информации, переформулирование, обобщение.

Тексты курса соответствуют учебно-научной разновидности научного стиля. По своему типу это тексты-описания (рассмотрение значимых понятий литературоведения, характеристика литературных направлений), тексты-повествования (тексты биографического характера о жизни и творчестве литераторов), тексты смешанного типа с элементами рассуждения (тексты о художественных произведениях, их содержании). В зависимости от типа текста в нем преобладают коммуникативно-речевые блоки: определение объекта, описание процесса, описание состава предмета, описание изменения состояния предмета, описание деятельности писателя и др.

По мнению И. В. Богатыревой и В. И. Полянской, типологический текст профессиональной направленности должен обеспечивать системную пода-

чу информации и состоять из логико-смысовых блоков, необходимых для раскрытия темы. Каждая логико-смысловая часть имеет стандартизованный набор лексики, которая выполняет роль смысловых вех [2: 218]. Учащийся должен уметь понять основное содержание прочитанного текста в целом, главную информацию отдельных смысловых частей, а также логические и причинно-следственные связи между ними. Очевидно, что профессионально ориентированные тексты по литературе будут отличаться по логико-смысовой структуре, типизированным схемам развертывания содержания от текстового материала медико-биологического профиля, естественно-научного или технического профилей. Добавим также, что в пособии по НСР главное – это обучение способам выражения смысла высказывания, а текстовый материал строится на функционально-семантическом принципе. Структурной единицей текстов является семантическая тема, характерная для практической речевой деятельности, например, «Определение (квалификация и дефиниция) научного понятия», «Характеристика предмета (явления, процесса)» и т. п. В отличие от пособия по НСР, в пособии по предмету структура текстов регулируется их смыслом, «предметная» тема служит организующим началом содержательного плана. Например, урок электронного курса «Анализ художественного произведения. Основные термины литературоведения» включает в себя три текста (два текста монологического характера: «Действующие лица художественного произведения. Литературный герой», «Основные термины литературоведения» и один диалог, воссоздающий коммуникацию на учебном занятии). Экстралингвистическая информация о литературном герое и персонаже, теме, идее, конфликте художественного произведения представляет собой предмет коммуникации, перечисленные термины – это единицы смыслового плана. И комплекс этих смысловых элементов раскрывает содержание темы урока. Единство темы данных текстов определяет однотипность их смысловой организации, параллелизм построения, а также однообразие лексико-грамматического плана текстов.

Текст 1. Действующие лица художественного произведения. Литературный герой.

Литературный герой – образ человека в художественной литературе. Литературные герои условно делятся на положительных и отрицательных. Важно понять, что в нем главное – добро или зло. Литературный герой часто имеет положительные и отрицательные черты. Герои играют важную роль в произведении, потому что помогают правильно понять идею писателя.

Текст 2. Основные термины литературоведения.

Развитие действия в литературном произведении называется сюжетом.

Большое значение имеет композиция. Композицией называется структура произведения, организация его частей.

Тема художественного произведения – это события, которые автор выбирает и изображает в рассказе, стихотворении, комедии. Тема – это то, о чем рассказывает писатель, поэт или драматург.

Текст 3. Диалог.

– Скажите, что такое сюжет?

– Сюжет – это структура произведения, организация его частей.

– Как вы думаете, это правильный ответ?

– Нет, это неправильно. Сюжетом называется развитие действия в литературном произведении. А структура произведения, организация его частей – это композиция.

Приведенные тексты сокращены из-за необходимости соблюдения формата статьи.

При создании курса был произведен тематический отбор материала, определен объем лексики и синтаксических структур, которые могут быть усвоены в пределах данной темы, минимизирован языковой материал с учетом расширения потенциального словаря учащихся на морфологической и синонимической основе от урока к уроку.

Принимая во внимание то, что лексика не имеет определяющего значения в работе над научным текстом [4: 55], основным способом ее презентации является перевод на английский, китайский и другие языки лексических единиц и синтаксических конструкций, а также дающиеся в предтекстовых заданиях однокоренные слова, синонимы и антонимы. Количество лексических единиц варьировалось в зависимости от коммуникативной потребности отдельного урока. Расширение лексики происходило, прежде всего, на морфологической и парадигматической основе.

На предтекстовых и послетекстовых этапах работы предполагается выработка у учащихся умения различать фонетические и морфологические особенности используемых лексических единиц в речевых конструкциях, а также синтаксическую форму конструкций.

Кроме того, учитывается и тот факт, что в данных речевых конструкциях могут использоваться синонимичные по смыслу грамматические формы: любовная лирика – стихотворения о любви; играть важную роль в чем – иметь большое значение для чего; выражать протест против чего – выступать против чего; выбрать жизненную позицию – выбор жизненной позиции.

Таким образом, задания курса направлены не только на расширение словарного запаса учащихся, но и на овладение речевыми конструкциями научного стиля речи, позволяющими перефразировать и производить синонимические замены.

Эти задания могут выполняться в контексте конкретных задач обучения литературе или научному стилю (проверка знаний лексического и грам-

матического материала). Так, задания, предусматривающие впечатывание слов, дают возможность не только сформировать или закрепить знания по предмету, но и знания грамматики. Однако в данной статье мы не будем подробно рассматривать систему упражнений, которая представляет собой учебный материал электронного курса «Литература». Скажем только, что предтекстовые задания направлены на снятие трудностей восприятия текста, понимания новых слов, синтаксических конструкций. Последтекстовые задания контролируют понимание полученной информации (запись ключевых фрагментов прослушанного мини-текста, составление плана прочитанного текста, составление словосочетаний и предложений, расположение событий произведения в правильном порядке, тестовые задания и др.). Последтекстовые задания направлены на активизацию умений оперировать содержанием прочитанного: ориентироваться в логической структуре текста, выделять смысловые центры его частей. Также в курсе представлены упражнения, обучающие сопоставлению действий пользователей с образцом. По словам А. С. Ивановой, самоконтроль позволяет организовать систематическое подкрепление при формировании речевых навыков, умений, знаний [3: 260]. Каждый урок электронного курса включает многообразные зрительно-слуховые образцы: звукозапись, грамматические таблицы, схемы, словари, которые своевременно предъявляются пользователю. Эталоны повторяются в следующих уроках, а также используются в предтекстовых и послетекстовых заданиях, что характерно для пособия по НСР. Отметим, что при составлении предтекстовых и послетекстовых заданий необходимо понимать, что методические и учебные задачи научного стиля речи и предмета являются разными.

После чтения текста и выполнения послетекстовых заданий пользователь должен передать содержание прочитанного/прослушанного с опорой на вопросы, озвученные диктором, т. е. принять участие в диалоге-расспросе. При этом учащийся должен не только понять коммуникативное намерение собеседника (преподавателя) и адекватно реагировать на его реплики, но и использовать изученный языковой и речевой материал, целенаправленно оперировать им при ответе. Данное задание позволит в дальнейшем участвовать в коммуникации учебно-научного характера на практических занятиях по литературе. Многие диалоги курса – примеры реальной коммуникации на учебном занятии – позволяют сформировать не только предметные знания, но и умения вести диалогическое общение.

Разработанный электронный курс расширяет стандартизированную структуру учебного пособия по предмету и реализует коммуникативно-деятельностный подход, при котором в качестве основной единицы обучения выступает текст. Умения и навыки, формируемые в уроках электронного курса «Литература» (в частности в процессе чтения текстов и выполнения заданий к ним), востребованы на протяжении всего срока обучения иностранных

учащихся. Межпредметные связи научного стиля речи и предмета «Литература» способствуют созданию широкого информативного пространства и коммуникативной компетенции учащегося в учебно-научной сфере.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Богатырева И. В., Полянская В. И. Специфика отбора и организации учебного материала по научному стилю речи (1 сертификационный уровень, гуманитарный профиль) // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография / под общей ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. С. 212–222.
3. Иванова А. С. Контроль в обучении русскому языку как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : учебная монография / под общей ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. С. 253–261.
4. Чазурова Л. И. О некоторых проблемах обучения русскому языку студентов-иностранцев на подготовительном факультете // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография / под общей ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. С. 48–59.

Y. B. Zhidkova

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL IN THE COURSE
«LITERATURE» IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY
COORDINATION SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AND THE SUBJECT

Abstract: The article is devoted to the organization of educational material in electronic course «Literature», its content. Notes text centric approach to creating the course. The article focuses on the interdisciplinary coordination of literature and scientific style of speech as a subject in the process of studying Russian as a foreign language at a pre-college stage of learning.

Keywords: electronic course; blended learning; literature; scientific style of speech; text; theme.

кандидат химических наук, старший преподаватель Института международного образования Воронежского государственного университета, г. Воронеж, Россия
Zhiltsova-Ann@mail.ru

И. П. Родионова
кандидат педагогических наук, доцент Института международного образования Воронежского государственного университета, г. Воронеж, Россия
Irpetrod1980@mail.ru

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ХИМИЯ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье рассказано о разнообразных заданиях учебно-методического комплекса «Химия».

Ключевые слова: иностранные учащиеся; обучение химии; электронный курс; предвузовский этап обучения.

Предвузовская подготовка иностранных учащихся по химии имеет многолетнюю историю, включая практику создания учебной литературы. В традиционном – контактном обучении – используются различные печатные издания (учебники, различные пособия и пр.), электронных учебников или заменяющих их учебных пособий до настоящего времени не было. По заказу Минобрнауки для проекта «Электронный подфак», координатором которого выступает Институт русского языка им. А. С. Пушкина, преподавателями кафедры Института международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) создан первый электронный учебно-методический комплекс «Химия». Он разработан, прежде всего, для слушателей дополнительных общеобразовательных программ. Пользователем комплекса может быть также любой иностранный гражданин, желающий изучить химию на русском языке, в том числе, с целью получения профессионального образования, предусматривающего изучение химии в вузе.

Электронный комплекс может быть использован в смешанном обучении химии на подфаке путем интегрирования его материалов в занятие по определенной теме. Задания уроков комплекса могут быть использованы в ходе

самостоятельной работы учащихся, позволяя прослушать тексты уроков и выверить свое произношение, сформировать различные знания и умения путем выполнения тренировочных упражнений. Комплекс содержит несколько вариантов материалов для контрольного тестирования, которые также могут быть использованы учащимися для проверки степени сформированности знаний и умений.

Основу комплекса составляют 40 тематических уроков, которые содержат предметную информацию, разнообразные и многочисленные предтекстовые и послетекстовые задания. Материал уроков направлен на реализацию главной цели предвузовской подготовки по химии – формирование способности и готовности обучающихся продолжить образование на русском языке в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Достижение цели осуществляется путем формирования предметной и предметно-коммуникативной компетентности обучающихся, а также готовности и способности их осуществлять виды и формы учебной деятельности, типичные для изучения химических дисциплин в вузе.

Овладение материалом комплекса позволяет решить поставленные задачи путем выполнения заданий уроков.

Рассмотрим особенности заданий уроков, которые направлены на решение различных целей. Систему заданий урока составляют многообразные предтекстовые и послетекстовые задания. Среди них задания ознакомительного характера (наблюдение), задания на формирование знаний и умений (тренировка), задания для проверки результатов изучения материала урока (контроль).

Задания ознакомительного характера готовят пользователя к восприятию информации. Каждый урок начинается с задания, в котором дается презентация новой лексики – химических и общенаучных терминов, а также слов фоновой лексики. Задание представляет собой словник – перечень новых слов и словосочетаний урока. Во всех словах простираются ударения, а у существительных, заканчивающихся на мягкий знак, обозначен соответствующий род. Диктор читает слова и их перевод (перевод осуществляется заказчиком только на английский и китайский языки). Словник служит словарем терминов урока и в случае необходимости появляется на экране, на котором «иконка» слова/ря имеет постоянное место.

Пример: Слушайте, читайте новые слова и словосочетания.

доля

если

количественный

количественное отношение

мáссовый

мáссовая дóля

Языковые конструкции и их модели, а также новые глаголы и примеры их использования в тексте выделены в отдельное задание, которое читается на русском, английском и китайском языках.

Пример: Слушайте, читайте новые глаголы и примеры их употребления.

Глаголы	Примеры
выражать – выразить что?	Состав вещества можно выразить в массовых долях или процентах.

Пример: Слушайте, читайте запоминайте конструкции, которые вы встретите в тексте.

ЧТО МОЖНО ВЫРАЗИТЬ В ЧЕМ

(В. п.)

(П. п.)

Состав вещества можно выразить в массовых долях или процентах.

Особенность данного курса химии – наличие в нем различных предтекстовых заданий, призванных прежде всего облегчить восприятие последующего текста. Последнее характерно для учебных пособий по научному стилю речи и является новым в обучении предмету: учебники химии для иностранных учащихся предтекстовых упражнений не содержат [1: 4]. Многие задания содержат комментарии, в которых обращается внимание пользователя на изменение окончаний слов, синонимы или антонимы, синонимичные модели, словообразование и др. языковые или речевые аспекты.

Пример: Слушайте, читайте предложения с новыми словами.

1. Обратимый, обратимая реакция.

Необратимый, необратимая реакция.

Химические реакции могут быть необратимыми и обратимыми.

2. Согласно уравнению реакции.

В соответствии с уравнением реакции, образуются 4 моля оксида азота (2) и 6 молей воды.

Обратите внимание на антонимы!

прямой ≠ обратный

обратимый ≠ необратимый

Обратите внимание на синонимичные модели!

согласно = в соответствии

согласно уравнению реакции = в соответствии с уравнением реакции

Характер предтекстовых заданий разнообразен: пользователям предлагается прослушать, а затем прочитать мини-тексты, изучить иллюстрации, впечатлить необходимые окончания слов, отдельные слова, ответы на вопросы, выполнить небольшие задания по выбору правильного ответа, найти однокоренные слова и пр.

Пример: Прочитайте, прослушайте диалог.

- Вы знаете, что химические вещества делят на неорганические и органические?
- Да, мы изучали это в школе.
- Сегодня мы изучаем классификацию неорганических веществ. Вы уже знаете, что по элементному составу вещества делят на простые и сложные. Кто может привести примеры простых неорганических веществ и сложных неорганических веществ?
- Можно я?
- Да, пожалуйста.
- Простые вещества – это разные металлы и неметаллы, а сложные – вода, мел.
- Сейчас мы начинаем изучать классификацию сложных неорганических веществ.
- Мы будем изучать, на какие группы делят сложные неорганические вещества?
- Да, мы будем изучать, на какие группы, или классы, они делятся.

Обратите внимание на синонимичные модели.

Что делят на что?	= Что делится на что?
Простые вещества делят на металлы и неметаллы.	Простые вещества делятся на металлы и неметаллы.
Сложные неорганические вещества делят на оксиды, основания, кислоты, соли.	Сложные неорганические вещества делятся на оксиды, основания, кислоты, соли.

Пример: Слушайте, читайте названия металлов и примеры их употребления.

Символ химического элемента	Русское название химического элемента	Как читать в формуле	Примеры чтения русских названий веществ
Li	литий	литий	LiF – литий-фтор
Na	натрий	натрий	Na ₂ S – натрий-два-эс

Каждый урок, как правило, содержит несколько текстов, в которых излагается определенный предметный материал. Все тексты курса – это адаптированные учебные тексты, язык изложения материала соответствует определенному уровню владения русским языком (от элементарного – к первому сертификационному). Тексты снабжены рисунками, таблицами, видеофрагментами.

Последующие за текстом задания направлены на первичное закрепление знаний и их контроль. Задачи курса – формирование у пользователя предметной и предметно-коммуникативной компетентностей – обусловили создание не только типичных для обучения химии заданий, но и таких, которые позволили бы сформировать речевые и коммуникативные умения и навыки. В этой связи нами разработаны разнообразные послематериаловые лексико-грамматические, речевые и коммуникативные задания. Их выполнение обеспечивает многократное повторение лексики и грамматических моделей, что помогает развить коммуникативно-речевые умения у обучающихся.

Разработанную систему тренировочных и контрольных заданий образуют задания закрытого и открытого типов, которые отражены в разнообразных шаблонах (радиокнопки, мультивыбор, впечатывание и др.).

Радиокнопки. Пользователь читает содержание задания и выбирает правильный ответ.

Пример: Соответствует ли утверждение содержанию текста?

При одинаковых условиях (температуре и давлении) одинаковые количества (моли) газов содержат одинаковое число молекул и занимают одинаковый объем.

ДА НЕТ

Температура $t = 100^{\circ}\text{C}$ и давление $p = 1$ атм – это нормальные условия.

ДА НЕТ

Пример: Выберите правильный вариант ответа.

Основные оксиды – это ...

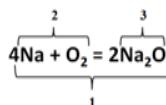
- оксиды неметаллов или оксиды металлов со степенью окисления +5, +6, +7
- оксиды металлов со степенью окисления +3 или +4
- **оксиды металлов со степенью окисления +1 или +2**

Радиокнопки со звуком. Пользователь прослушивает содержание задания и выбирает правильный ответ.

Пример: Выберите верное утверждение.

Во втором периоде самый сильный восстановитель – это ...

- B
- F₂
- Li

Пример: Посмотрите на рисунок. Прослушайте вопрос. Выберите правильный

1. Что обозначает цифра 1?

- химическое уравнение
 - реагирующие вещества
 - продукты реакции
2. Что обозначает цифра 2?
- химическое уравнение
 - **реагирующие вещества**
 - продукты реакции
3. Что обозначает цифра 3?
- реагирующие вещества
 - **продукты реакции**
 - химическое уравнение

Мультивыбор (со звуком или без звука). Пользователь читает или прослушивает содержание задания и выбирает правильный ответ.

Пример: Выберите все верные утверждения.

Компоненты раствора – это ...

- растворитель
- **растворенные вещества**
- продукты разложения растворителя
- **продукты взаимодействия растворителя и растворенного вещества**

Выпадающий список.

Пример: Выберите подходящее слово из выпадающего списка.

- Частицы растворенного вещества и частицы растворителя (воды) (распределяются, **взаимодействуют**, преобладают).
- Обычно растворителем считается компонент, который (распределяется, выделяется, **превладает**) в растворе, другие компоненты считаются растворенными веществами.
- Гидратированные частицы растворенного вещества равномерно (взаимодействуют, выделяются, **распределяются**) во всем объеме растворителя (происходит диффузия гидратов).

Перенос ответа (перетаскивание). Перенос в таблицу.

Пример: Соедините предложения, которые передают близкую по смыслу информацию.

Оксиды получаются при взаимодействии сложного вещества с кислородом.	Когда сложное вещество реагирует с кислородом, образуются оксиды.
Когда магний реагирует с кислородом, получается оксид магния.	При взаимодействии магния с кислородом получается оксид.
При разложении гидроксида железа (III) при нагревании образуются оксид железа (III) и вода.	Когда гидроксид железа (III) разлагается, образуются оксид железа (III) и вода.

Пример: Слушайте слова. Соедините однокоренные слова.

реакция	реагировать
оксид	гидроксид, гидроксогруппа
кислота	кислотный остаток

Пример: Перенесите химическую формулу вещества из-под таблицы в определенный столбец.

Соль подвергается гидролизу	Соль не подвергается гидролизу
FeSO ₄	Ca ₃ (PO ₄) ₂
Li ₂ S	NaCl
Zn(NO ₃) ₂	AlPO ₄

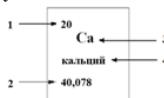
FeSO₄ Li₂S Ca₃(PO₄)₂ NaCl Zn(NO₃)₂ AlPO₄

Впечатывание.

Пример: Впечатайте правильный ответ.

Химическая формула оксида	Название оксида по номенклатуре
Na ₂ O	оксид натрия
CO ₂	оксид углерода (IV)

Пример: Изучите рисунок. Обозначьте цифры рисунка: впечатайте нужные слова. Слова впечатывайте со строчной буквы.



1 – это **атомный (порядковый) номер**

2 – это **относительная атомная масса**

3 – это **символ элемента**

4 – это **название элемента**

Пример: Впечатайте слова в нужной форме.

Оксиды получаются при взаимодействии [простое вещество] **простого вещества** с кислородом.

Пример: Впечатайте пропущенные слова.

Сформулируйте определение простых веществ. Простые вещества – это вещества, которые состоят из атомов **одного элемента**.

Составление предложений.

Пример: Составьте предложения. Соблюдайте прямой порядок слов.

1) химической можно рассчитать формуле в массовых долях состав или вещества процентах по.

Проверьте себя.

1. По химической формуле можно рассчитать состав вещества в массовых долях или процентах.

Состав вещества в массовых долях или процентах можно рассчитать по химической формуле.

Запись звука.

Пример: Слушайте по два мини-текста. В одном из текстов найдите дополнительную информацию и запишите ее. Сравните ваш ответ с образцом.

Кислоты – это электролиты, которые при диссоциации образуют катионы водорода H^+ .

Кислоты – это электролиты, которые при диссоциации образуют катионы водорода H^+ (никаких других катионов не образуют).

Проверьте себя.

никаких других катионов не образуют

Химия – это наука, которая предполагает использование теоретических знаний для решения практических задач. Данный электронный курс содержит задания, которые обучают решению задач, и задания, контролирующие усвоение полученных знаний (пользователь решает задачу в своей тетради, а затем – в зависимости от шаблона – переносит или впечатывает правильный ответ).

Пример: Прочитайте, прослушайте текст.

Задача 1. Какой объем занимает 0,5 моль газа CO_2 (н. у.)?

1. Запишем, что дано в задаче.

Дано:

$$\underline{\underline{n(\text{CO}_2) = 0,5 \text{ моль}}}$$

2. Далее определим и запишем, что нужно найти.

Дано:

$$\underline{\underline{n(\text{CO}_2) = 0,5 \text{ моль}}}$$

$$\underline{\underline{V(\text{CO}_2) - ?}}$$

3. Решим задачу. Запишем решение задачи.

Дано:

$$\underline{\underline{n(\text{CO}_2) = 0,5 \text{ моль}}}$$

$$\underline{\underline{V(\text{CO}_2) - ?}}$$

Решение:

$$Vm = \frac{V}{n} \implies V = Vm \cdot n$$

$$V(\text{CO}_2) = 22,4 \text{ л/моль} \cdot 0,5 \text{ моль} = 11,2 \text{ л}$$

4. Запишем ответ.

Дано:

$$\underline{\underline{n(\text{CO}_2) = 0,5 \text{ моль}}}$$

$$\underline{\underline{V(\text{CO}_2) - ?}}$$

Решение:

$$Vm \implies V = Vm \cdot n$$

$$V(\text{CO}_2) = 22,4 \text{ л/моль} \cdot 0,5 \text{ моль} = 11,2 \text{ л}$$

$$\text{Ответ: } V(\text{CO}_2) = 11,2 \text{ л}$$

Пример: Впечатайте ответ в определенный столбец. Для этого решите задачи. Ответ округлите до десятых.

Задача	Ответ
Какой объем при нормальных условиях (н.у.) занимают 2 моль газа CH_4 ?	44,8 л

В заключении отметим, что применение электронного комплекса в обучении химии может оказать существенную поддержку всем участникам учебного процесса: как преподавателю, расширяя сферу применяемых didактических материалов, так и учащемуся, предоставляя новые возможности для восприятия и закрепления учебной информации, контроля знаний и умений.

Литература

1. Дубинская Е. В. Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру : учебник по научному стилю речи для иностранных граждан. Книга для студента. М.: ФЛИНТА, 2013. 400 с.

2. Китаева Н. А., Саррафникова О. А. Научный стиль речи: лексико-грамматический курс для студентов-иностранных граждан. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2003. 112 с.

3. Полякова Т. В. Общая химия. Основные понятия химии : учебное пособие для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения / Т. В. Полякова, Т. В. Карташова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2009. 49 с.

4. Полякова Т. В., Сбитнева Л. А. Общая химия : учебное пособие для иностранных учащихся центров довузовской подготовки. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2010. 156 с.

I. P. Rodionova, A. V. Zhiltsova

THE ROLE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODICAL
COMPLEX «CHEMISTRY» DURING FOREIGN STUDENTS EDUCATION
AT PRE-UNIVERSITY STAGE

Abstract: The article tells about various tasks of the educational-methodical complex «Chemistry».

Keywords: foreign students; chemistry training; e-course; pre-university education stage.

старший преподаватель Института русского языка и культуры
Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Россия
zhorova@bk.ru

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: УЧЕТ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ ДЛЯ УТОЧНЕНИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ

Аннотация: В статье затрагиваются проблемы итогового контроля речевых умений в области письма, проводимого по завершении иностранными учащимися предвузовской подготовки. Рассматриваются критерии оценки письменной речи, принятые в системе ТРКИ. Предлагаются варианты уточнения системы критериев на основе анализа ошибок учащихся.

Ключевые слова: лингводидактическое тестирование; уровни владения РКИ; письмо; критерии оценки.

Как известно, разработка уровневой системы владения русским языком как иностранным, базирующейся на понятии коммуникативной компетенции, стала важным этапом в развитии методики преподавания РКИ. Шесть уровней владения русским языком как иностранным, определяющих степень сформированности коммуникативной компетенции инофона, являются компонентами российской системы тестирования (ТРКИ). Иностранные граждане могут подтвердить свое владение языком на любом из этих уровней и получить государственный сертификат, пройдя сертификационное тестирование. Структура теста, типы заданий, система критериев и оценок зафиксирована в типовом тесте каждого уровня. Контрольные варианты тестов создаются с использованием типового теста в качестве модели.

Большинство иностранных учащихся, планирующих получать высшее образование в российских университетах, в течение одного года проходят предвузовскую подготовку. Целью обучения в рамках этой подготовки является достижение Первого уровня владения русским языком как иностранным, так как именно этот уровень признается достаточным для обеспечения потребностей инофона в общении на русском языке в процессе обучения в вузе. Закономерно, что итоговый контроль навыков и умений учащихся в области всех видов речевой деятельности осуществляется в форме теста Первого уровня.

Институт русского языка и культуры (ранее — Центр международного образования, до того — подготовительный факультет) МГУ проводит обучение слушателей в рамках предвузовской подготовки не одно десятилетие.

С разработкой уровневой системы владения РКИ и развитием тестирования как формы контроля было решено проводить выпускные экзамены в формате, соответствующем субтестам по письму и говорению теста Первого сертификационного уровня. За несколько лет этой работы был накоплен большой опыт оценивания экзаменационных ответов учащихся (в частности, их письменных работ). Анализ ошибок, которые допускают учащиеся, позволяет сделать некоторые предложения по уточнению критерии оценки. В данном сообщении мы ограничимся рассмотрением критерии оценки письменной речи.

Согласно типовому тесту Первого уровня, в ходе тестового контроля письменной речи тестируемым предлагается выполнить два задания, нацеленных на проверку репродуктивных (первое задание) и продуктивных (второе задание) навыков и умений. В приведенном в этом же издании контрольном листе экспертной оценки указаны критерии оценивания выполнения задания [2: 55–56]. При проверке первого задания (репродукция) оценивается полнота, а также точность передачи информации текста-источника, при проверке второго задания (продукция) оценивается соответствие созданного текста заданному объему. Для оценки как первого, так и второго задания актуальны такие критерии, как адекватность созданного текста цели, сформулированной в задании, а также логичность и связность изложения, лексико-грамматическая правильность (коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые ошибки). В дальнейшем критерии уже подвергались коррекции: для оценки первого задания был введен критерий самостоятельности/несамостоятельности высказывания, а также в части полноты и точности сделано разграничение между основной и детальной информацией текста-источника. Данные уточнения нашли отражение в тренировочных тестах Первого уровня.

При проведении итогового контроля навыков письменной речи учащихся Института русского языка и культуры было замечено, что для приемлемой оценки выполнения второго задания не хватает такого критерия, как соответствие нормам русского речевого этикета. Очевидно, что создаваемый учащимися текст представляет собой письмо, т. е. письменное сообщение, имеющее конкретного адресата. Такой текст должен быть оформлен в соответствии с определенными этикетными правилами, владение которыми входит в содержание речевой компетенции учащихся по достижении ими Первого уровня. Следовательно, для оценивания сформированности речевой компетенции в этой области требуется инструмент в виде самостоятельного критерия. Как показывает опыт проведения тестового контроля, в области нарушений, связанных с этикетом, следует различать три случая.

Первый случай. Созданный тестируемым текст не является письмом, т. е. не содержит ни обращения, ни прощания, ни каких-либо иных маркеров того, что данное письменное высказывание имеет конкретного адресата. Такая ситуация может быть обусловлена тем, что при выполнении, например, задания: «Напишите письмо на факультет, где Вы планируете учиться, и расскажите о себе» – учащийся вычленяет только необходимость изложе-

ния своей биографии, не обращая внимания на коммуникативную нагрузку этого изложения: кому, в какой ситуации, с какой целью сообщается данная информация. Здесь, на наш взгляд, речь идет не о нарушении этикета, а об адекватности выполнения задания. Согласно рекомендациям по обработке результатов тестирования, включенным в типовой тест, «при неадекватности решения основной коммуникативной задачи ответ не оценивается» [2: 57]. Поскольку в этом вопросе существуют некоторые разнотечения, для унификации подхода к тестовому контролю специалистам необходимо прийти к единому мнению о том, что следует считать основной коммуникативной задачей. Например, в приведенном выше задании важнее рассказать о себе или обратиться с письмом на факультет? Как нам представляется, основная коммуникативная задача – именно обратиться с письмом на факультет, так как здесь задаются параметры конкретной ситуации общения и те новые для тестируемого данные, которые позволяют создавать высказывание продуктивного характера, в то время как рассказ о себе на этом уровне владения языком будет исключительно редупликацией аналогичных заданий, уже выполнявшихся в процессе овладения материалом предшествующих уровней владения РКИ. Таким образом, создание текста, не являющегося письмом, следует считать неадекватным выполнением второго задания теста и оценивать в 0 баллов.

Второй случай. Текст, созданный учащимся, имеет адресата, но это можно обнаружить только на основе анализа содержания текста, так как отсутствуют принятые в русскоязычном эпистолярном общении этикетные формулы обращения и/или прощания. Такой вариант выполнения задания можно признать адекватным, однако заслуживающим снятия штрафных баллов. Вероятно, при отсутствии как обращения, так и концовки письма, следует снимать 5 баллов, а при отсутствии одного из этих необходимых элементов письма – 2 балла.

Третий случай. В тексте присутствуют этикетные формулы обращения и/или прощания, однако они не соответствуют русскоязычным нормам. Например, используются обращения: **дорогой директор; господин Виктор**. Или официальное письмо оканчивается следующим образом: 1) **Ну ладно, на этом останавливаюсь. Берегите здоровье. Всего хорошего.** 2) **Спасибо за внимание! Жду ваш ответ!** 3) **Желаю Вам крепкого здоровья, счастья в жизни** (*примеры из письменных работ учащихся Института русского языка и культуры, написанных в ходе выпускного экзамена*). Подобные нарушения этикета существенно влияют на успешность коммуникации, так как содержащее их письмо произведет на адресата впечатление, которое не будет соответствовать намерениям автора. Следовательно, закономерно оценивать каждое такое нарушение в минус два балла (аналогично коммуникативно значимым ошибкам). Безусловно, в случае введения критерия «этикет», предложенные балловые показатели оценки потребуют подтверждения

Еще одной важной проблемой является то, как можно разграничить успешность выполнения заданий (в частности, заданий по письму) на разных уровнях владения РКИ. В настоящее время отличием, например, Первого уровня от предшествующего ему Базового является требование продуцировать текст большего объема, а также более широкий круг лексических и грамматических ошибок, которые учитываются при оценивании (в соответствии с расширением содержания языковой компетенции). В том случае, если созданный тестируемым текст отличается лексико-грамматической правильностью и соответствует требуемому объему, отсутствие в нем нового (относительно предшествующего уровня) языкового материала не влияет на успешность выполнения задания. Значит, текст, состоящий из простых предложений типа: *«Меня зовут... . Мне 20 лет. Я живу в Москве... и т. д.»* – признается соответствующим требованиям задания как на Элементарном, так и на Базовом, а также и на Первом уровне владения РКИ. В целях разграничения уровней нам представляется желательным оценивать успешность выполнения задания не только на основании правильности использования, но и на основании выбора языковых средств. Чтобы корректно оценить соответствие речи учащихся требованиям Первого уровня, необходимо наличие в ней того языкового материала, который не входил в требования предшествующих уровней. Например, требование знать падежную систему прилагательных отличает Базовый уровень от Элементарного, владение такой грамматической темой, как причастия и деепричастия – Первый уровень от Базового и т. д. В свете этой задачи целесообразно ввести критерий соответствия используемых языковых средств требованиям уровня и снимать штрафные баллы за задание в случае языковой примитивности созданного учащимся текста. В этом случае результаты итогового контроля будут более корректными.

Интересным представляется также уточнить критерий «логичность и связность», так как ошибки учащихся свидетельствуют о том, что при оценивании приходится объединять в рамках данного критерия нарушения разного характера. Среди тех ошибок, которые в практике оценивания квалифицируются как нарушение логичности, можно выделить следующие группы.

Первая группа. Структурные нарушения, среди которых можно выделить, во-первых, логически необоснованное соположение информационных единиц (*В Москве есть много музея. Мне нравится музей Пушкина больше всего. Прочитал ли ты книгу Пушкина? Слышал что петербург красивый город но раньше я не поехал в петербург.*), во-вторых, некорректное использование внутритекстовых связей (1. *Мне не нравится биология. У меня есть друзья, которые учатся на медицинском факультете РУДН. Я думаю, что там хорошее место учебы медицины.* 2. *Я думаю об этой проблеме серьезно. Поэтому нам надо уменьшаться углекислого газа в атмосфере.*).

Вторая группа. Логические нарушения, которые можно назвать ментальными нарушениями, т. е. некоторые прегрешения против здравого смысла (1. *Я учусь в МГУ в шестьдесят четвертом классе.* 2. *Если бы я работал в вашей фирме, какая тема экскурсий фирма предлагает туристам?*).

Третья группа. Фактологические нарушения, в результате которых у реципиента возникают затруднения в понимании смысла высказывания (*Я хочу посоветовать тебе интересное место. Это озеро Байкал в Сибири, которое находится в Санкт-Петербурге.*).

Предложенная классификация не окончательная, так как, в силу большого разнообразия, ошибки, квалифицируемые как нарушение логичности, требуют дальнейшего исследования, которое впоследствии даст возможность предложить конкретные варианты уточнения критериев оценки.

Итак, анализ ошибок учащихся при выполнении тестовых заданий в ходе итогового контроля дает основания утверждать, что в настоящий момент ощущается нехватка инструментов для корректного оценивания умений учащихся в области письменной речи. Внесение некоторых уточнений в систему критериев оценки поможет оптимизировать итоговый контроль по завершении предвузовской подготовки, а также будет иметь значение для развития российской системы тестирования.

Литература

1. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Андрюшина Н. П. и др. 2-е изд. СПб.: Златоуст. 2002. 176 с.
2. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. / Андрюшина Н. П. и др. М.–СПб: ЦМО МГУ–Златоуст, 1999. 88 с.
3. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб: Златоуст, 2011.

A. P. Zhorova

TESTING WRITING SKILLS: CORRECTION OF THE ASSESSMENT CRITERIA CONSIDERING LEARNERS ERRORS

Abstract: The paper deals with the problems of the writing skills final testing organized after foreign students complete pre-university training. Assessment criteria of the TRFL testing system are discussed. Some ways of the correction of the criteria considering learners errors are suggested.

Keywords: language testing; levels of language command (RFL); writing; criteria of assessment.

кандидат филологических наук, доцент департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве РФ,
г. Москва, Россия
slunce@inbox.ru

НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: НЕКОТОРЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемами освоения научного стиля речи иностранными учащимися на этапе довузовской подготовки, даются пути решения этих проблем. Особое внимание уделяется роли обучения аудированию при изучении языка специальности как способу достижения главной цели обучения на подготовительном факультете.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык специальности; научный стиль; виды речевой деятельности; аудирование.

Вопросы преподавания научного стиля речи в иностранной аудитории и по сей день остаются одними из самых актуальных среди других методических проблем. Связано это в первую очередь с тем, что подготовительные факультеты вузов Российской Федерации готовят слушателей из разных стран к поступлению в высшие учебные заведения, что предполагает умение учиться, а также постоянную работу именно с текстами научного стиля. Решение этой задачи – создание максимально благоприятных условий для дальнейшей учебы иностранцев в университетах, понимание специфики научного стиля речи – определяет специфику работы над языком специальности в рамках подготовительного факультета. До сих пор однозначно не решены вопросы, связанные с разработкой пособий по научному стилю речи разных профилей обучения. Также одним из до конца не решенных вопросов остается вопрос контрольно-измерительных материалов.

Как известно, интерес к языку специальности у слушателей подготовительного факультета прямо пропорционален их заинтересованности в получении будущей профессии, а также тому, насколько знания, полученные во время уроков по освоению научного стиля речи, помогают на реальных занятиях по специальным предметам. Как правило, на большинстве подготовительных факультетов вузов Российской Федерации со второго семестра вводятся в программу обучения специальные предметы. Практика показывает, что именно такое распределение часов учебного плана является оптимальным: первый семестр полностью отводится на изучение русского языка, второй

же семестр включает в себя разные дисциплины. Таким образом, первый семестр интенсивного изучения русского языка является подготовительным для специальных предметов. Следовательно, преподавателям русского языка, занимаясь со слушателями языком специальности, необходимо на начальном этапе исходить из того, что в первую очередь будет нужно обучающимся на занятиях по математике, экономике, физике и другим предметам.

Одной из проблем неэффективного изучения специальных предметов на подготовительном факультете учащимися-иностранными является отсутствие практики взаимодействия преподавателей-предметников с преподавателями РКИ. Как известно, в советский период в вузах была принята за основу именно такая система работы: для преподавания иностранцам специальных дисциплин на кафедрах выбирались преподаватели, которые были закреплены за данными дисциплинами, что давало возможность создавать новые пособия с учетом специфики работы, искать эффективные решения методических задач. В настоящее время, как правило, слушатели-иностранные, приходя на первое занятие по специальности, слушают обычную лекцию, предназначенную для учащихся, владеющих русским языком как родным. В связи с тем, что на протяжении многих лет эта проблема остается практически не решенной, преподаватели русского языка вынуждены лишь подстраиваться под учебный план тех преподавателей, которые ведут специальности. Таким образом, важнейшей задачей является обучение написанию лекций. Конечно, такого рода масштабная проблема не может быть решена моментально. Но нам видится, что именно подготовка обучающихся к такому виду аудирования и письма наиболее важна. Каким образом возможно решить эту задачу на протяжении всего года изучения русского языка на подготовительном факультете? Конечно, с помощью целого ряда системы упражнений, где особое место отводится не только лексической работе, но и аудированию и письму. Так, на начальном этапе обучения проводится аудирование на основе слов и словосочетаний, затем преподаватель выводит обучающихся на уровень текста, после прослушивания которого выполняются разного рода задания, как устные, так и письменные. Покажем на системе заданий, какое место занимает в уроке аудирование и письмо.

На наш взгляд, работа на каждом уроке по изучению научного стиля речи должна строиться вокруг текста, который является центром урока как смысловым, так и грамматическим. Также при необходимости добавляются микротексты, которые готовят к восприятию основного текста или же на них строится отработка тех или иных грамматических навыков или речевых умений. Начинается урок с работы над лексикой, встречающейся в тексте, при этом особое внимание уделяется работе с глаголами, которые играют важную роль в научном тексте. Первые задания урока могут выглядеть так (задания к тексту «Из истории экономики»):

Задание. В тексте вы можете встретить незнакомые слова. Прочитайте их, попробуйте понять значение без словаря. При необходимости воспользуйтесь словарем.

I.

- 1) **корень – коренной** (коренные изменения, коренной переворот);
- 2) организация производства = **реорганизация** производства;
- 3) на столе – настольный – настольная книга.

II.

- 1) боевой **строй** – капиталистический **строй**;
- 2) **раскрыть** чемодан – **раскрыть** правила земледелия.

Задание. а) В тексте этого урока вы встретите новые глаголы. Запомните, с каким падежом они употребляются.

- 1) критиковать (НСВ) + **кого? что?** (В. п.) капиталистический строй;
- 2) требовать (НСВ) – потребовать (СВ) **кого? чего?** (Р. п.) реорганизации производства;
- 3) запрещать (НСВ) – запретить (СВ) + **кого? что?** (В. п.) вывоз золота;
- 4) ограничивать (НСВ) – ограничить (СВ) + **кого? что?** (В. п.) импорт.

б) Составьте предложения с этими глаголами. Над существительными напишите род и падеж, над глаголами – время и вид.

Также при работе над научным текстом особое внимание традиционно уделяется словообразованию, которое не только помогает расширить словарный запас учащихся-иностранцев, но помогает им освоить русский язык как систему. В рамках уроков демонстрируются различные словообразовательные модели, которые помогают получить представление обо всем многообразии словообразовательной системы русского языка. Так, например, на первом этапе можно предложить образовать существительные от глаголов (*родить – рождение, вести – ведение, подчинять – подчинение* и др.); существительные со значением качества, признака – от прилагательных (*ценный – ценность, собственный – собственность, справедливый – справедливость* и др.); существительные, обозначающие человека, – по роду его деятельности (*мыслить – мыслитель, основать – основатель, представить – представитель* и др.).

Далее начинается работа над синтаксисом. Научный стиль, как и любой другой, имеет свои синтаксические особенности. Новые модели предложений могут быть представлены на примерах в виде таблицы. Отработка нового грамматического материала может происходить на материале микротекстов, объединенных общей темой урока.

Задание. а) Конструкция с союзом как часто употребляется при характеристике особенностей, уточнении того или другого научного понятия. Прочтите примеры, найдите эту конструкцию.

№	Конструкция	Примеры
1	<p><i>Кто? что? (И. п.)</i> <i>кто? что? (И. п.)</i> <i>Кого? чего? (Р. п.)</i> <i>кого? чего? (Р. П.)</i> <i>Кому? чему? (Д. п.)</i> <i>кому? чему? (Д. п.)</i> <i>Кого? что? (В. п.)</i> <i>как кого? что? (В. п.)</i> <i>Кем? чем? (Тв. п.)</i> <i>кем? чем? (Тв. п.)</i> <i>О ком? о чём? (П. п.)</i> <i>о ком? о чём? (П. п.)</i></p>	Экономическая теория как наука возникла в XVI–XVII вв.

б) Прочтите текст. Найдите в нем изученные конструкции.

Во второй половине XIX в. появилась теория маржинализма. Основателями этой теории стали экономисты австрийской школы К. Менгер (1840–1921), Ф. фон Визер (1851–1926), Е. фон Бём-Баверк (1851–1914), а также английский экономист У. С. Джевонс (1835–1882).

Слово «маржинализм» образовано от английского *marginal* – «предельный». Эта теория рассматривает экономику как систему взаимосвязанных хозяйствующих субъектов и объясняет экономические процессы и явления, используя предельные (max или *min*) значения их состояний. Главные критерии маржинализма: предельная полезность, предельная производительность, предельные издержки и т. д. Маржинализм основывается на количественном анализе и использует экономико-математические методы и модели.

Таким образом, работа над лексико-грамматической системой русского языка составляет систему предтекстовых заданий.

После работы с микротекстами начинается работа над центральным текстом урока, после которого предполагается выполнение ряда послетекстовых заданий, направленных на подготовку к аудированию научного текста.

Работа с научным текстом должна представлять собой систематический тренинг по формированию умений искать и находить главную информацию в тексте. Такая работа со временем переходит в обучение составлению трех видов плана (тезисный, вопросный, назывной), которые также помогают писать лекцию и запоминать не только прочитанный, но и прослушанный текст.

Работа с основным текстом урока готовит обучающихся собственно к аудированию. Безусловно, что в аудируемом тексте должны встречаться те слова и синтаксические конструкции, о которых велась речь на протяжении всего урока. Также по содержанию текст должен являться логическим продолжением темы текста, прочитанного и проанализированного до этого. Так, например, на уроке по теме «Из истории экономики» учащимся можно предложить текст для аудирования «Из истории внешней торговли» или «Из

истории экономики России», что будет являться логическим продолжением первого текста и в то же время расширением информации, которую уже знают учащиеся из первого текста. При прослушивании текста учащиеся делают необходимые записи. Если есть необходимость, перед первым чтением текста проводится лексическая работа. После первого прослушивания текста предлагается ответить на вопросы, а после второго – записать текст в виде конспекта.

Обучение написанию конспекта – важный этап в освоении научного стиля речи, во время которого иностранные слушатели учатся не только резюмировать информацию, но и кратко ее записывать. Здесь будет уместно знакомство с правилами сокращения текста (оно может быть продемонстрировано в виде общей таблицы или представляться фрагментарно на каждом уроке). Кроме того, целесообразно выполнять упражнения, нацеленные на сокращение информации научного текста. Обучение написанию конспекта становится также мостиком, ведущим к формированию умения записывать лекции.

Таким образом, вся система упражнений и заданий, которые традиционно выполняются на уроках по изучению научного стиля речи на этапе довузовской подготовки, направлена на формирование умений и навыков по написанию лекций, что в свою очередь помогает иностранным учащимся успешно овладевать будущей профессией.

I. A. Zaytseva

SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING: SOME SOLUTIONS TO URGENT PROBLEMS

Abstract: The article discusses issues related to the problems of development of scientific style of speech for foreign students at the stage of pre-University training, provides solutions to these problems. Special attention is paid to the role of developing listening skills when learning a language specialty as a way to achieve the main goal of studying at the preparatory faculty.

Keywords: Russian as a foreign language; the language of the specialty; scientific style, types of speech activity; listening.

Е. Г. Июльская

кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
EGLjulskaia@pushkin.institute

Е. К. Петриевная

кандидат филологических наук, зав. кафедрой мировой литературы, доцент Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
EKPetrivnyaya@pushkin.institute

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: Статья посвящена изучению потенциала русской художественной литературы как средства формирования языковой культуры иностранных студентов. Выявление ситуативно-познавательной, оценочно-эмоциональной информации художественного текста способствует формированию стилистической культуры, а также лингвострановедческой и коммуникативной компетенции иностранных обучающихся.

Ключевые слова: художественный текст; подготовительный факультет.

Русская художественная литература располагает богатым потенциалом для обучения иностранных студентов русскому языку, для создания условий непринужденного общения на изучаемом языке. Исследовательское прочтение художественных текстов дает возможность раскрыть богатство и красоту русского языка, его неиссякаемые изобразительные возможности. Интерпретация художественных произведений позволяет не только понять глубокое общезначимое, нравственное и мировоззренческое содержание произведений русской классической литературы, но и выявить ситуативно-познавательную, оценочно-эмоциональную информацию, что способствует формированию стилистической культуры обучающегося. Изображенный в художественном произведении мир дает широкие возможности для формирования коммуникативной компетенции учащихся, позволяет обучать русскому языку «не только как новому коду, как новому способу выражения мыслей, но и как источнику сведений о национальной культуре народа – носителя языка» [1: 5].

Под изображенным миром в литературном сочинении понимается «условно подобная реальному миру картина действительности, которую рисует

писатель: люди, вещи, природа, поступки, переживания...» [2: 75]. Таким образом, в художественном произведении создается модель реального мира.

Изображенный мир складывается из художественных деталей, которые необходимо научиться видеть в художественной реальности. Детали делятся на *внешние* (в их сферу входят предметное бытие людей, наружность, среда обитания): портрет, пейзаж, вещь и *психологические*, призванные раскрыть внутренний мир человека, отдельные душевные переживания. Способность вычленять художественные детали, замечать их оказывается важной составляющей учебного процесса в овладении языком.

Художественная реальность весьма разнообразна, и ее активно можно использовать на уроках литературы для отработки поведенческих ситуаций, для создания псевдокоммуникаций, приближающих обучающегося к реальному речевому общению. Например, отрывки из повести А. С. Пушкина «Метель» можно использовать для создания псевдокоммуникаций, для формирования эмоционального отклика, участливого отношения к человеку: «Отец и мать заметили ее беспокойство; их нежная заботливость и беспрестанные вопросы: что с тобою, Маша? не больна ли ты, Маша? – раздирали ее сердце» [4: 79].

«Основные формы психологического анализа возможно разделить на изображение характеров «изнутри», — то есть путем художественного познания внутреннего мира действующих лиц, выражаемого при посредстве внутренней речи, образов памяти и воображения; на психологический анализ «извне», выражющийся в психологической интерпретации писателем выразительных особенностей речи, речевого поведения, мимического и других средств внешнего проявления психики» [5: 4].

Психологический анализ «извне» в художественном тексте пушкинской повести — это описание переживаний Мары Гавrilовны накануне побега из отчего дома и тайного венчания: «мысль... стесняла ее сердце», «она была чуть живá», «сердце ее сильно забилось», «дрожащим голосом объявила она», «она чуть не заплакала», «кинулась в кресла и залилась слезами» [4: 79]. Подобные эмоционально-оценочные средства выражения можно использовать в речевой практике при описании эмоционального состояния человека, испытывающего смятение, тревогу, волнение, страх, беспокойство.

Пейзаж — изображение живой и неживой природы в литературном произведении. Главная функция пейзажа — создание места действия, но часто пейзаж может раскрыть какие-то стороны характера персонажа, мировоззрения героя или, как метель в одноименной повести Пушкина, может играть роль Судьбы, роковым образом изменяющей жизнь героев: «ветер дул навстречу, как будто силясь остановить молодую преступницу», «на дворе была метель; ветер выл, ставни тряслись и стучали; всё казалось ей угрозой и печальным предзнаменованием» [4: 79].

Город как место действия может вызвать дискуссию при изучении урбанистического пейзажа в творчестве Пушкина и Достоевского.

Портрет — изображение внешности человека в литературном произведении. При этом учитывается не только описание лица и телосложения, но и манера поведения, жестикуляция, мимика. Портрет всегда характерологичен. Например, Пушкин в начале повести, благодаря союзу «и» создает ироничный подтекст, описывая романтический портрет Мары Гавrilovны: «стройная, бледная и семнадцатилетняя девица» [4: 77]. Портрет Владимира Николаевича в повести отсутствует. А вот портретной характеристике Бурмина Пушкин уделяет особое внимание. Таким образом, портрет становится средством оценки героя, особенностью духовного мира человека. Бурмин — «очень милый молодой человек», «имел тот ум, который нравится женщинам: ум приличия и наблюдения... беспечно насмешливый», «он казался нрава тихого и скромного, но молва уверяла, что некогда был он ужасным повесою», «смелость и пылкость характера» [4: 84]. Подобные коммуникативные конструкции способствуют развитию творческих речевых умений, употребляемых для описания внешности и внутреннего мира человека.

Важной чертой в портрете является имя героя, также во многом раскрывающее его характер. Для создания образов Пушкин в повести «Метель» использует поэтику имени. Мария в переводе с греческого — «горечь, печаль». Действительно, главной героине приходится жить со страшной мучительной тайной и оплакивать погибшего возлюбленного [3: 95].

Владимир предстает перед читателем в образе романтического мечтателя, поэтому в повести используются книжные штампы для описания его чувств: «пылал равною страстию», «они клялись друг другу в вечной любви», «в каждом письме умолял ее предаться ему, венчаться тайно» [4: 77]. Почему Пушкин дает герою только имя и отчество — Владимир Николаевич, а Бурмину, напротив, только фамилию? Ответ на данный вопрос помогает преподавателю организовать на занятии дискуссию о символике имен, о национальных русских традициях, таких как смена фамилии после замужества, и сформировать лингвострановедческие компетенции. В повести «Метель» Марья Гавrilovна и Бурмин самой судьбой предназначены друг для друга. Здесь, с одной стороны, выражается свойственная русскому менталитету вера в судьбу, нашедшая отражение в пословицах: «Что суженого конем не объедешь», и, с другой стороны, раскрывается диалектика мироздания и нравственного поведения человека.

Следование духовным законам жизни привело Машу и Бурмина к обретению настоящей истинной любви.

Таким образом, на занятиях получение знаний по русскому языку органически объединяется с обретением знаний по русской литературе как словесному искусству, как явлению философско-эстетической мысли и национальной культуры одновременно.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. К вопросу о лингвострановедческом аспекте прочтения произведений русской и советской классической литературы // Лингвострановедение и текст: сб. статей / сост. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. М., 1987. С. 5–29.
2. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М., 2017.
3. Июльская Е. Г., Петrivня Е. К. Методические рекомендации к практическому занятию «Поэтика повести А. С. Пушкина “Метель”» в иностранной аудитории // Русский язык за рубежом. М., 2017. № 1. С. 57–70.
4. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений. Т. 8. М., 1937.
5. Страхов И. В. Психологический анализ в литературном творчестве. Ч. 1. Саратов, 1973. С. 4.

E. G. Iyulskaya, E. K. Petrivnyaya

CLASSIC LITERATURE AS A WAY OF LINGUISTIC CULTURE
FORMATION FOR FOREIGN STUDENTS

Abstract: The article is devoted to the study of Russian literature potential as a means of forming the language culture of foreign students. The identification of situational-cognitive, appraisal and emotional information of an artistic text contributes to the formation of a stylistic culture, as well as the linguistic-cultural and communicative competence of foreign students.

Keywords: fiction literature; pre-university preparation.

Т. Ю. Капищева

кандидат филологических наук, доцент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия
tanja415@yandex.ru

Е. В. Попова

кандидат филологических наук, доцент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия
peva2010@yandex.ru

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ БГПУ им. М. АКМУЛЛЫ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности организации подготовительного отделения в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы. Особое внимание уделяется учебной, воспитательной и методической работе с иностранными гражданами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; подготовительное отделение; дополнительная общеобразовательная программа; иностранные граждане.

В таком поликультурном регионе, как Башкортостан, русский язык играет важную роль, выполняя интегрирующую и консолидирующую функции. Так, в республике русским языком владеют около 97 % населения, для 45 % жителей он является родным языком и надежным хранилищем духовного наследия русской литературы и культуры.

Один из ведущих вузов республики – Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (далее – БГПУ им. М. Акмуллы). Педуниверситет определил в качестве одного из приоритетных направлений своей деятельности поддержку русского языка, культуры и литературы в регионах Российской Федерации и за рубежом. В БГПУ им. М. Акмуллы накоплен богатый опыт преподавания русского языка как иностранного: созданы Научно-образовательный центр по продвижению русского языка в страны ШОС «СЛОГ» и Центр тестирования по русскому языку для иностранных граждан и трудовых мигрантов, под эгидой Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина реализуется международный волонтерский проект «Послы русского языка в мире». Работа с иностранными

гражданами осуществляется в разных формах: работают курсы по русскому языку как иностранному, организуются летние лингвистические школы, проходят стажировки для иностранцев с разным уровнем владения языком.

В 2016 году БГПУ им. Акмуллы вошел в перечень образовательных организаций, на подготовительных отделениях которых иностранные граждане и лица без гражданства имеют право на обучение по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке за счет бюджетных ассигнований. В это время в университете было создано подготовительное отделение для реализации указанных общеобразовательных программ. В данном структурном подразделении БГПУ им. М. Акмуллы могут обучаться иностранные граждане, которые получили стипендию Правительства РФ (квота), и слушатели, желающие освоить программу на коммерческой основе. Отбором иностранных абитуриентов для обучения на подготовительном отделении по квоте занимается Россотрудничество через сеть своих представительств, а также через посольства России за рубежом.

БГПУ им. М. Акмуллы имеет хорошую материально-техническую базу: в Научно-образовательном центре по продвижению русского языка в страны ШОС «СЛОГ» функционируют инновационные учебные аудитории: «Славянский мир», Центр тестирования по русскому языку как иностранному, Кабинет мультимедийных дистанционных технологий по обучению русскому языку как иностранному; реализуется адаптированный курс русского языка для трудовых мигрантов в формате информационно-учебного интернет-сайта по принципу открытой регистрации.

Занятия со слушателями подготовительного отделения проводятся в специально оборудованной аудитории, современное оснащение которой помогает им погрузиться в мир изучаемого языка. В кабинете имеются:

- 1) политическая карта России;
- 2) интерактивные стенды: а) с русским алфавитом; б) с картой Российской Федерации, на которой размещены фотографии достопримечательностей. Под каждой фотографией расположен qr-код, через который слушатели на-жатием одной кнопки на сотовом телефоне или планшете могут получить информацию об объекте, размещенном на снимке.

Преимуществом данного интерактивного подхода является то, что иностранные граждане, не отходя от стендов, знакомятся с городами, историческими памятниками, зданиями, природой страны изучаемого языка. В аудитории планируется установка мультимедийной интерактивной книги (виртуалбук) с виртуальным перелистыванием страниц и акустической системой для сопровождающего информационного ряда. В книге будет представлен контент по истории, литературе и культуре России. Кроме того, предполагается оснащение кабинета баннерами с интересными фактами о русском языке.

В 2016–2017 учебном году подготовительное отделение БГПУ им.

М. Акмуллы за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета осуществляло реализацию общеобразовательной программы гуманитарного профиля. Иностранные граждане из Венесуэлы и Ливана интенсивно изучали такие общеобразовательные предметы, как русский язык, литература, история и обществознание. Реализация программы началась 24 октября 2016 года. В начале обучения перед преподавателями русского языка стояли следующие задачи: провести входное тестирование и определить уровень владения русским языком. В течение первой недели было проведено входное тестирование, результаты которого показали, что большинство слушателей владеют уровнем А1 (элементарным уровнем). В ноябре 2016 года обучающиеся прошли пробное тестирование на уровень А2 (базовый), показав знания, не достаточные для названного уровня. На экзамене по русскому языку было выявлено, что слушатели достигли базового уровня (выполнили тестовые задания по грамматике, лексике, чтению, аудированию и говорению на 78–84 %). Экзамен проходил в пять этапов: первый этап – субтест «Лексика. Грамматика», второй – субтест «Чтение», третий этап – субтест «Письмо», четвертый – субтест «Аудирование», пятый – субтест «Говорение».

Во втором полугодии занятия по русскому языку составили 20 часов в неделю, шла подготовка к уровню В1 (первый сертификационный уровень, основной). Особое внимание уделялось способностям слушателей удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения в соответствии с государственным стандартом РКИ, изучению научного стиля речи как основе языка специальности. Так, иностранцы выполняли проектные задания, связанные с подготовкой публичной презентации своей родной страны, ее обычая, языка, образовательной, политической и экономической системы.

В университете активно ведется воспитательно-просветительская работа со слушателями подготовительного отделения. В течение учебного года иностранные граждане посетили Национальный музей Республики Башкортостан, Республиканский музей боевой славы г. Уфы, Русский драматический театр, Башкирский государственный театр оперы и балета. Слушатели приняли участие в мероприятии, посвященном Новрузу – празднику весны и началу нового года у иранских и тюркских народов (23 марта 2017 г.). Иностранные студенты БГПУ им. М. Акмуллы из Таджикистана, Казахстана, Китая, Узбекистана, Туркменистана, Кыргызстана, Венесуэлы, Пакистана и США знакомили гостей с культурой своих стран и угощали национальными блюдами. Также стоит отметить мероприятие, в рамках которого иностранные граждане рассказали о судьбах своих родственников во время Второй мировой войны (04 мая 2017 г.).

В начале работы подготовительного отделения БГПУ им. М. Акмуллы возникли некоторые трудности:

1) отсутствие универсального учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному для гуманитарного профиля;

2) нехватка современной учебной литературы по общеобразовательным предметам: литературе, истории, обществознанию;

3) различный уровень первичной подготовки слушателей по русскому языку.

В связи с этим преподаватели обращались к методическим копилкам по своим предметам, активно использовали интерактивные технологии, в частности, специализированные образовательные интернет-ресурсы. Для решения проблемы неодинакового уровня владения русским языком у обучающихся в одной группе применялся индивидуальный подход, предлагались задания разного уровня сложности.

T. Y. Kapisheva, E. V. Popova

ON THE ORGANIZATION OF WORK AT THE PREPARATORY DEPARTMENT IN BASHKIR STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER M. AKMULLAH

Abstract: The article describes the features of the organization of the preparatory department in the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah. Special attention is paid to educational, teaching and methodical work with foreign citizens.

Keywords: Russian as a foreign language; preparatory department; general education program; foreign citizens.

доктор филологических наук, профессор Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
EAKitanina@pushkin.institute

ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ НОВЫХ ЗНАНИЙ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме подготовки иностранных слушателей к обучению на основных факультетах вуза. Автор рассматривает вопрос обучения слушателей подготовительного факультета языку их будущей специальности.

Ключевые слова: довузовский этап; бакалавриат; магистратура; язык специальности; модуль; обучение научному стилю речи.

Сегодня высшая школа сориентирована на трехступенчатое образование, которое требует обновления в рабочих программах вуза. Особое внимание следует уделить переходным этапам – из бакалавриата в магистратуру, из магистратуры в аспирантуру.

Проблема получения новых знаний стоит перед иностранными слушателями подготовительного факультета. Для иностранных граждан обучение в вузе проходит на равных с носителями языка условиях. Это обстоятельство предполагает рассматривать учебную программу, учитывая набор тех дисциплин, которые поступающие в вуз иностранные граждане будут изучать в дальнейшем. Дисциплины различных профилей отличаются друг от друга. Будущие магистранты Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина будут учиться на одном из профилей: «Русский язык как иностранный»; «Русский язык и межкультурная коммуникация»; «Филологическое обеспечение СМИ».

При обучении языку специальности филологического профиля важно учитывать предшествующие магистратуре дисциплины бакалавриата: современный русский язык (теоретический курс), русское устное народное творчество, введение в языкоизнание, история русского языка, культурология, риторика, практикум по орфографии и пунктуации, культура научной речи, славянская филология, выразительное чтение, основы теории текста и дискурса, русская диалектология, педагогическая риторика, выразительные средства современного русского языка, общее языкоизнание, методика преподавания русского языка, преподавание русского языка в поликультурной среде, лингвотипология и ареальная лингвистика, стилистика, практический курс РКИ, непрямая коммуникация: механизмы понимания, актуальные проблемы жанроведения, стилистика и pragmatika, современные педагогические технологии в преподавании русского языка. В основном рабочая программа российского вуза имеет несоответствия с теми программами, которые изучали иностранные граждане у себя на родине, при этом восприятие многих тем

у обучающихся сильно разнится и зависит, безусловно, и от языковой картины мира, и от разного восприятия концептов, и от «прагматических сознаний новых и не новых социологем» [2: 11–13], и от методики преподавания, которая позволяет развивать опыт межкультурного взаимодействия.

Будущие магистранты представляют такие страны, как Колумбия, Бразилия, Мали, Турция, Сербия, Китай, Куба, Франция. Следовательно, становится важным тематический отбор материала, создание совместно с обучающимися глоссария из двухсот лингвистических терминов, развитие устной монологической научной речи. Учитывая вышеперечисленные трудности, был выработан дифференцированный подход к изучению лингвистической терминолексики. Рабочая программа имеет восемь модулей, обязательных для усвоения знаний, приобретения навыков филологического анализа текстов, его редактирования, например, или выявления антитипов в современной устной и письменной речи: фонетика; современные нормы орфографии; лексика современного русского языка; морфология и словообразование; синтаксис и пунктуация; стилистика и основы редактирования текстов научных жанров; основы культуры речи; нормы делового общения; функции языка.

Эффективность обучения языку специальности зависит от грамотной реализации учебной программы. Программа должна решить следующие задачи:

- помочь овладеть терминолексикой, нормами современного русского языка и необходимыми знаниями, направленными на понимание и создание текстов различных стилей;
- совершенствовать навыки написания научных текстов (малых жанровых форм) и их редактирования;
- познакомить со стилевыми особенностями и разновидностями текстов и дискурсов всех жанров;
- познакомить с видами вербальной и невербальной коммуникации, риторическими приемами, дать представление о выразительных средствах современного русского языка;
- научить различать актуальные направления в современной лингвистике.

Следовательно, в программу «Подготовка иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению образовательных программ магистратуры на русском языке (гуманитарный профиль)» должны быть включены необходимые модули, изучение которых в течение учебного года унифицирует лингвистические знания.

В процессе преподавания языка специальности были выявлены лакуны не только в учебной программе, но и в освоении терминолексики при разном уровне подготовленности обучающихся. Например, трое слушателей являются преподавателями русского языка у себя на родине и знакомы только со своей методикой преподавания, они не допускают некоторые подходы к освоению новых знаний и нуждаются в освоении более современных подходов к изучению лингвистических терминов. Это обстоятельство предполагает рассматривать, во-первых, формирование понимания многоаспектности слова, во-вторых, владение понятием лексического и грамматического статуса слова, в-третьих, соотнесение слова с внеязыковой действительностью, в-четвертых, формирование системы ассоциаций языкового мышления.

Так, при подготовке иностранных граждан к поступлению в магистратуру и аспирантуру возникают проблемы унификации терминолексики, запас которой обучающиеся уже имеют. Например, в группе, сформированной в 2016/17 учебном году, обучалось 15 человек из 8-ми стран, которые не были знакомы с российскими лингвистическими словарями, с основами современной стилистики, с культурой научной речи, с современными тенденциями в научном стиле речи, с современными нормами составления презентации к научному докладу. Следовательно, современный подход к обучению подразумевает целевую социализацию, учет полиэтнического состава коллектива, учет специфики умственной деятельности разных членов группы, оперативности мышления.

Учитывая вышеперечисленные трудности, которые «...связаны с семантизацией термина, так как термин всегда является членом определенной терминосистемы» [2: 17], выработался дифференцированный подход к изучению научных текстов обучающимися из 8-ми стран с учетом их языковой картины мира. Ведь «текстовый концепт оказывается одновременно элементом разных концептуальных систем... Текстовый концепт одновременно целостен («не-прерывное пространство») и дискретен, поскольку складывается из некоторого набора «точек зрения» на мир» [1: 19]. На занятиях – это чередование дотекстовых и послетекстовых полилогов, многократная повторяемость термина не только в лексико-грамматической, но и в коммуникативной форме, ведение полемического диалога, формирование навыков научной дискуссии, изучение экспериментального материала, его тщательный анализ. Особенно важным навыком является умение будущих магистрантов создавать и редактировать научный текст для последующей публикации.

Литература

1. Китанина Э. А. Прагматика иноязычного слова в русском языке. Ростов-на-Дону, 2005. 300 с.
2. Халеева О. Н., Ван Шутин. Работа с терминолексикой на подготовительном факультете в группах гуманитарного профиля. Язык. Коммуникация. Культура : сборник материалов Первой заочной научно-практической конференции молодых ученых / отв. ред. В. В. Богуславская. М., 2017. 585 с.

E. A. Kitanina

PROBLEMS OF SISTEMATIZATION OF NEW KNOWLEDGE AT THE STAGE OF THE PREPARATION BEFORE UNIVERSITY

Abstract: The article is devoted to the problem of teaching language of specialty for foreign students and assessment of their knowledge according to the point-rating system pre-University stage of training.

Keywords: the stage of preparation before university; baccalaureate; magistracy; language of specialty; assessment of students' knowledge.

кандидат филологических наук, доцент Псковского государственного университета, г. Псков, Россия
kovalyh@yandex.ru

МЕСТНЫЕ РЕАЛИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ

Аннотация: Для повышения эффективности обучения иностранных слушателей необходимо создание положительного эмоционального фона, что отчасти зависит и от процесса адаптации иностранцев в новой обстановке.

Ключевые слова: русский язык; адаптация; русская культура, местные реалии.

В Псковском государственном университете на подготовительном отделении по программам предвузовской подготовки для иностранных граждан проходят обучение граждане Венесуэлы, Эквадора, Коста-Рики, Китая, Боснии и Герцеговины, Греции, Вьетнама, Таиланда, Камеруна, Нигерии, Конго, Экваториальной Гвинеи, Замбии, Сирии, Египта, Ирака, Палестины, Афганистана, Туркменистана и Узбекистана. Иностранные, успешно прошедшие обучение, продолжают получать образование в российских вузах по программам бакалавриата и магистратуры.

Иностранные студенты и слушатели программ предвузовской подготовки испытывают множество неудобств, связанных с необходимостью адаптироваться в условиях новой, незнакомой им действительности, что влияет и на их эмоциональное состояние, и на процесс обучения в целом. А. М. Александров и Д. Г. Арсеньев справедливо отмечают: «Мы часто недооцениваем сложность ситуации, в которую попадают иностранные студенты, приезжая в Россию из совершенно иной социально-культурной и лингвистической среды и климата. Абсолютное большинство этих студентов покидают свою страну, семью, друзей сразу после школы, многие к этому не готовы ни физически, ни психологически. Попадание в принципиально другие климатические, социальные, экономические, религиозные, языковые условия многократно усиливает возможный негативный эффект» [1: 20].

Действительно, практика показывает, что огромную роль играют условия проживания, первые впечатления от преподавателей, наконец, погодные условия, характерные для данной местности. Если первое время иностранцы осваивают эти новые для себя обстоятельства с интересом, то через 1–2 месяца (обычно в ноябре–декабре) можно наблюдать упадок сил, эмоциональный спад. Особенно это характерно для выходцев из стран Ближнего Востока,

Африки. Как бы банально это ни звучало, студентам не хватает солнца, пасмурная погода и укорачивающийся день действуют угнетающе.

Важно создать благоприятную обстановку, чтобы вдали от дома студенты чувствовали себя окружёнными вниманием. Отдел дополнительных образовательных программ для иностранных граждан ПГУ разработал ряд мероприятий, которые призваны помочь студентам адаптироваться в городе и университете.

Уже в начале пребывания в городе к иностранцам прикрепляют тьюторов из числа студентов, изучающих иностранные языки, для того, чтобы помочь им решить ряд вопросов бытового плана (дорога от общежития до университета, ближайшие магазины, мобильная связь, поликлиника и т. д.).

Учебники, по которым учатся иностранцы, содержат наименования достопримечательностей Москвы и Санкт-Петербурга, которые пока не доступны для ознакомления. Намного эффективнее в наших условиях для слушателей подготовительных курсов оказываются экскурсии на иностранном языке по историческому центру города, а также по достопримечательным местам в пригороде. Цикл таких экскурсий вводит иностранных слушателей в культуру одного из древнейших городов России. Экскурсии, а в дальнейшем отдельные учебные тексты, знакомят слушателей программ предвузовской подготовки с реалиями, онимами, связанными с городом, в котором они живут и учатся: Псковский Кремль, Кром, река Пскова, река Великая, храм, церковь, Доммонт, княгиня Ольга и др. Это можно увидеть и потрогать, ощутить масштабы и величие города. Как правило, что-то из увиденного помогает иностранцам приблизиться к пониманию того, о чём написано в учебниках.

В конце октября, когда у ряда слушателей уже появляется усталость и недовольство своими «успехами», университет проводит «Вечер встречи культур», в котором принимают участие не только студенты-иностранцы, но и слушатели курсов. Для выступления на родном языке обучающиеся должны серьезно подготовиться, и в этом им помогают преподаватели. Для иностранцев это возможность рассказать о себе и своей стране, продемонстрировать свои творческие способности. Процесс подготовки, выступление и признание очень помогают обучающимся ощутить свой успех, что благоприятно сказывается на осознании себя в новых условиях.

Следующий этап – встреча Нового года. Это связано с темой «Русские праздники», которая обязательно присутствует на занятиях. К этому времени учащиеся уже завершили элементарный уровень и могут участвовать в обсуждении этой темы, рассказывая, как Новый год отмечается в их стране. Организация празднования Нового года лежит на преподавателях и тьюторах. Игры и конкурсы, традиционные новогодние персонажи создают благоприятный эмоциональный фон. Немалую роль в этой системе играет неотъемлемый атрибут русского праздника – песня, которая создает позитивное настроение, расширяет лексический запас иностранных слушателей, благоприятно влияет на произношение [2: 203–204]. Учащихся знакомят с программой мероприятий в городе, чтобы они могли эффективно планировать свой досуг во время зимних каникул.

Важным событием является Масленица, знакомство с которой позволяет в очередной раз окунуться в атмосферу русского праздника. На отдельном занятии учебной группы объясняется обрядовое значение праздника и его атрибутов. Слушателей знакомят с программой масленичных гуляний в го-

роде, обсуждаются разные мероприятия, можно уже поговорить о том, где они проходят и как туда дойти (глаголы движения). Иностранцы уже неплохо ориентируются в городе, поэтому могут составить план на выходные. Они получают задание поучаствовать в разных мероприятиях, составить рассказ о том, как отметили Масленицу, что видели, что узнали.

День родного языка также отмечается в университете. Слушатели программ предвузовской подготовки обязательно принимают в нем участие. Мероприятия, на которых представлены разные культуры и языки, имеют объединяющий характер, поскольку дают возможность ребятам показать себя, рассказать о культуре своего народа, увидеть другие выступления, познакомиться со студентами других стран.

Ряд экскурсий уже на русском языке в Псковский государственный объединенный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник, в Старый Изборск, Пушкинские Горы, Государственный мемориальный историко-литературный и природно-ландшафтный музей-заповедник А. С. Пушкина «Михайловское» не только открывает для слушателей интересные страницы истории и культуры России, но и дает им возможность осознать и оценить собственный уровень владения русским языком. Создаваемая таким образом ситуация успеха дает стимул для дальнейшего изучения языка.

Как показывают отзывы, выработанная в университете система взаимодействия с иностранными слушателями, совместная учебная и внеаудиторная работа слушателей из разных стран, общение обучающихся по программам предвузовской подготовки с русскими студентами и волонтерами университета помогают установлению дружеских отношений, способствуют их психологической и культурной адаптации, налаживанию межличностных контактов как внутри учебной группы, так и вне ее, формируют положительный образ России, русских людей, русской культуры в глазах иностранцев.

Литература

1. Александров А. М., Арсеньев Д. Г. Подготовительные факультеты как система обеспечения качества процессов интернационализации вуза // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 мая 2016 г., г. Москва): сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М., 2016. С. 19–27.

2. Ковалых Е. В. Работа с песенным текстом на уроках русского языка как иностранного // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 мая 2016 г., г. Москва): сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М., 2016. С. 203–209.

E. V. Kovalykh

LOCAL REALITIES IN THE ADAPTATION PROCESS OF FOREIGN STUDENTS WHO ATTEND PREPARATORY COURSES

Abstract: In order to improve the effectiveness of foreign students' learning it is necessary to create a positive emotional atmosphere, that is partially depends on the foreigners' adaptation to the new environment.

Keywords: Russian language; adaptation; Russian culture, local realities.

E. B. Кожевникова

кандидат филологических наук, доцент Воронежского
государственного университета, г. Воронеж, Россия
elvlad2010@mail.ru

O. N. Олейникова

кандидат филологических наук, доцент Воронежского
государственного университета, г. Воронеж, Россия
oop_2004@mail.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ И ТЕСТОВЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ДЛЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы текущего и итогового контроля на занятиях по научному стилю речи на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся (экономический профиль обучения). Особое внимание уделяется заданиям, направленным на проверку сформированности навыков работы с текстами разной жанровой направленности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; научный стиль речи; виды речевой деятельности; контрольно-измерительные материалы; довузовский этап обучения; экономический профиль обучения.

Контроль является важной составляющей обучения иностранных учащихся научному стилю речи (далее НСР), так как результаты преподавания любой учебной дисциплины связаны с эффективностью контроля усвоения изученного учебного материала и правильностью создания контрольно-измерительных материалов (далее КИМ). Кроме того, контроль представляет собой единственное средство определения качества преподавания в целом. Хотя в государственной системе ТРКИ разработан так называемый модульный тест [7], на сегодняшний день его использование не нашло широкого применения в качестве КИМ по НСР. Поэтому вопрос о формах и содержании контроля по НСР остается актуальным.

На протяжении нескольких десятилетий то затихают, то возобновляются дискуссии о задачах НСР: должно ли ориентироваться его преподавание на помочь слушателю, изучающему на довузовском этапе, кроме русского языка, профильные предметы, или на преодоление языковых и речевых трудностей в процессе учебы на первом курсе. Этот спор тесно связан с вопросом о межпредметной координации на этапе довузовской подготовки,

а также с обсуждением уровня подготовки иностранцев по языку специальности, достаточного для поступления на первый курс бакалавриата. Но бесспорным является то, что преподавание НСР на довузовском этапе необходимо. Неслучайно уже около двух десятилетий существуют «Государственный образовательный стандарт» [2] и «Образовательная программа» [6], определяющие требования к уровню владения русским языком в учебно-профессиональной сфере общения, в том числе лексические минимумы по каждому профилю обучения. Однако на современном этапе науки претерпевают быстрое развитие, следовательно, нормативные документы должны отразить эти изменения и, вероятно, должны быть пересмотрены, особенно в части лексической составляющей. Современное состояние преподавания НСР должно учитывать не только требования, которые неоднократно были описаны в методической литературе и хорошо известны преподавателям-практикам. Сейчас актуальным представляется учет того обстоятельства, что в группах будущих экономистов преподается такой сложный с точки зрения РКИ предмет, как обществознание. Таким образом, требуются определенные усилия для включения предметной лексики по обществознанию в учебные материалы по НСР.

Так как преподаватель НСР координирует свою работу с преподавателями других предметов, КИМ, на наш взгляд, должны составляться в двух формах:

- 1) в так называемой традиционной;
- 2) в тестовой.

Преподаватели-предметники используют на своих занятиях разнообразные формы и виды контроля, поэтому учащиеся должны быть адаптированы к любому из них.

Для активизации самостоятельной учебной деятельности иностранных учащихся эффективным оказывается использование хотя бы небольших самостоятельных и контрольных работ после изучения определенного объема учебного материала. Такой постоянный контроль дает преподавателю информацию о необходимости повторения тех или иных тем, а слушателю – уверенность в своих знаниях или сигнал, что он должен обратить внимание на тот или иной материал пособия по НСР.

По нашему мнению, КИМ должны быть обязательно соотнесены с тем учебным пособием, по которому обучаются иностранцы на довузовском этапе. Однако преподаватель также должен быть ориентирован на те требования, которые в настоящее время широко обсуждаются в сообществе преподавателей РКИ (потенциально возможный общероссийский контроль готовности выпускника довуза к обучению на первом курсе).

На кафедре русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института международного образования Воронежского государственного университета общероссийская ситуация перемен по времени совпала с переходом от учебного пособия «Материалы по языку специальности» [3], изданного в 2002 году, к новому пособию «Научный стиль речи (базовый и I сертификационный уровни)», предназначенному для будущих эконо-

мистов [5]. Пересмотр учебных материалов по НСР обусловлен во многом объективными причинами, в частности тем, что за последнее десятилетие в российских вузах коренным образом изменился подход к преподаванию всех общественных дисциплин, в том числе экономики.

К новому изданию основного пособия разработаны и подготовлены к печати контрольно-измерительные материалы по научному стилю речи, включающие в себя две части: самостоятельные работы и контрольные работы. Так как все разделы основного пособия делятся на темы, для текущего контроля созданы самостоятельные работы к каждой теме раздела, а для поэтапного контроля – контрольные работы. С помощью самостоятельных работ проверяется усвоение иностранными учащимися грамматических конструкций и лексических единиц данной темы. Контрольные работы являются инструментом определения уровня «сформированности навыков и умений относительно этапа обучения и конечных целей обучения» [1: 123]: контрольная работа № 1 приблизительно соответствует достижению базового уровня общего владения РКИ, контрольная работа № 2 – приближению к итоговому контролю общего владения языком на довузовском этапе обучения. Контрольные работы содержат не только лексико-грамматические задания, но и задания, направленные на проверку сформированности навыков чтения и пересказа текстов экономической и общественно-политической тематики. Материалы, предназначенные для работы со слуха (диктанты и лекции), в данное издание не вошли, т. к. традиционно они являются частью «Книги для преподавателя» (первое издание – [4]).

В связи с необходимостью интенсифицировать преподавание НСР на довузовском этапе, самостоятельные работы не продолжительны по времени (15–20 минут). «Самостоятельная работа может быть индивидуальной, парной, коллективной. Набор заданий должен обеспечивать возможность индивидуального выбора и определения объема материала, необходимого для достижения учебной цели» [1: 312]. Каждая форма контроля (традиционная и тестовая) требует особой подготовки, поэтому самостоятельные работы содержат задания разных типов. В целях экономии учебного времени на занятиях в аудитории целесообразнее предлагать задания в тестовой форме, предназначенные для проверки сформированности навыков узнавания языковых единиц; для самостоятельной работы во внеаудиторных условиях в целях выработки навыков употребления языковых единиц в различных контекстах отдельным учащимся могут быть предложены задания в традиционной форме. При этом, если учащийся дает полный ответ на вопрос, время выполнения задания, согласно инструкции, увеличивается вдвое. В связи с тем, что грамматический материал, представленный в разных темах основного пособия, не равнозначен, а некоторые, наиболее частотные по употреблению модели и лексические единицы, изучаются и на занятиях по русскому языку, самостоятельные работы различаются по числу заданий и по объему.

Контекстом употребления языковых единиц в самостоятельных работах являются предложение и текст. С учетом этого обстоятельства для само-

стоятельных работ были отобраны следующие типы заданий: «Вставьте в предложения глаголы...», «Вставьте в предложения слова», «Вставьте в текст слова в нужной форме», «Вставьте в текст подходящие по смыслу и форме слова», «Закончите предложения», «Замените предложения синонимичными по образцу», «Установите соответствия», «Выберите правильный вариант ответа».

Авторы не включили в самостоятельные работы задания, направленные на проверку сформированности навыков в области словообразования и морфологии: «Образуйте прилагательные от существительных», «Образуйте существительные от глаголов», «Напишите формы совершенного вида следующих глаголов» и т. п., а также задания на грамматические трансформации: «Замените словосочетания синонимичными», «Замените глагольно-именные словосочетания именными» и т. п. Опыт работы показывает, что подобные упражнения на этапе довузовской подготовки представляют для иностранцев большую трудность и их целесообразнее выполнять на уроке в аудитории под руководством преподавателя.

Каждая контрольная работа включает два равноценных варианта лексико-грамматических заданий, один текст для чтения и пересказа и один текст для аудирования и выполнения письменного задания (к контрольной работе № 1 – текст диктанта, к контрольной работе № 2 – текст учебной лекции). Шкала оценки – 100 баллов:

- 1) блок «Лексика. Грамматика» – 35 баллов;
- 2) блок «Аудирование» – 15 баллов;
- 3) блок «Письмо» – 20 баллов;
- 4) блок «Чтение» – 15 баллов;
- 5) блок «Говорение» – 15 баллов.

Блок «Лексика. Грамматика» содержит задания следующих типов: «Поставьте слова из скобок в нужную форму», «Вставьте в предложения глаголы...», «Установите соответствия», «Закончите предложения»; блоки «Чтение» и «Аудирование» – задания с инструкциями: «Выберите правильный вариант ответа», «Установите правильную последовательность»; блок «Говорение» – «Кратко изложите содержание прочитанного текста».

Итак, основное место в курсе НСР на этапе довузовской подготовки по-прежнему должно занимать формирование языковых и речевых навыков в учебно-профессиональной сфере общения, в частности отработка основных лексико-грамматических конструкций НСР в рамках коммуникативно-речевых блоков. Обучение таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо, безусловно, также является важной задачей, стоящей перед преподавателем-русистом. Насколько ее удастся решить (благодаря изменениям учебных материалов для слушателей программ довузовской подготовки), в каждом конкретном случае покажет практика, т. е. результаты первой экзаменационной сессии студентов-иностранцев экономического факультета. С нашей точки зрения, правильно составленные контрольно-измерительные материалы позволяют прогнозировать эти результаты и выявлять зоны, представляю-

щие особую трудность при овладении языком специальности, уже на этапе довузовской подготовки. Разработанные нами контрольно-измерительные материалы, адаптированные в группах будущих экономистов, представляются их авторам оптимальным вариантом работ подобного рода. Использование этих материалов готовит будущих экономистов-выпускников довузовского этапа обучения к любой форме контроля, традиционной или тестовой, а также придает им уверенность в сдаче предполагаемого общероссийского экзамена (профессиональный модуль).

Литература

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. СПб: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Н. П. Андрюшина и др. Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. 56 с.
3. Кожевникова Е. В. Материалы по языку специальности (экономический профиль) : учеб. пособие для иностранных учащихся / Е. В. Кожевникова, Н. А. Китаева, Г. М. Погореленко. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2002. 176 с.
4. Кожевникова Е. В. Материалы по языку специальности (экономический профиль). Книга для преподавателя / Е. В. Кожевникова. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2007. 227 с.
5. Кожевникова Е. В. Научный стиль речи (базовый и I сертификационный уровни). Книга для студента : учебное пособие для иностранных учащихся экономических специальностей / Е. В. Кожевникова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2015. 84 с.
6. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина и др. Москва: изд-во РУДН, 2001. 137 с.
7. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень, экономический профиль. М.: Ред. Изд. Совет МОЦ МГ, 2000. 54с.

E. V. Kozhevnikova, O. N. Oleinikova

ASSESSMENT MATERIALS TRADITIONAL AND TEST CONTROL FORMS ON SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH FOR FUTURE ECONOMISTS

Abstract: The article considers issues of current and final control during scientific style of speech classes at the stage of foreign students pre-university education (economic training profile). Particular attention is paid to tasks aimed at formation of working skills with texts of different genres testing.

Keywords: Russian as a foreign language; scientific style of speech; types of speech activity; control and measuring materials; pre-university education; economic training profile.

М. Н. Кожевникова
кандидат педагогических наук, зав. кафедрой русского языка
для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного
государственного технического университета (МАДИ), г. Москва, Россия
kozhevnariya@yandex.ru

РОЛЬ И МЕСТО РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье обсуждается регламентирующая роль рабочей программы учебной дисциплины в системе обучения иностранных граждан. Анализируется нормативная база единых требований к программам отделений довузовской подготовки. Предлагается подход, позволяющий сохранить самостоятельность вуза при введении новых стандартов обучения.

Ключевые слова: рабочая программа; русский язык; единые стандарты.

Обучение иностранных граждан в российском вузе представляет собой сложную педагогическую систему, которая объединяет множество элементов, взаимодействие которых призвано содействовать достижению общей цели – подготовке для зарубежных стран высококачественных специалистов, компетенции которых в полной мере соответствуют требованиям современного общества. Данная цель является комплексной и включает как личностный компонент (создание новых возможностей для самореализации личности обучающегося), так и социально детерминированный (поскольку именно социальный заказ, или востребованность специальности в обществе, определяет цели образовательного процесса). Говоря иными словами, любая педагогическая система представляет собой комплекс избирательно вовлеченных элементов, взаимосодействующих достижению заданного полезного результата [1: 20].

Если представить процесс обучения иностранцев в российском вузе в виде педагогической системы, мы можем выделить внутри нее четыре основных кластера: регламентирующий, инвitationalный (от латинского *invitatio* – приглашение), образовательный и результирующий. Связь между регламентирующим кластером и тремя остальными является определяющей и постоянной. Данный кластер объединяет всю нормативную базу, которая необходима для обеспечения процесса обучения иностранца в российском вузе – от федеральных законов и приказов министерств до локальных нормативных актов вуза. Функционирование любого из элементов трех прочих кластеров становится возможным благодаря наличию соответствующего элемента регламентирую-

щего кластера и определяется им. Связь между тремя последними кластерами является последовательно-временной: инвitationalный кластер включает элементы, необходимые для того, чтобы иностранный гражданин стал обучающимся российского вуза, включая выбор страны обучения и конкретного вуза, организационный этап сбора и подачи документов, действия международных служб вуза по оформлению обучающегося вплоть до получения им статуса студента вуза или слушателя отделения довузовской подготовки. Затем вступает в действие главный – образовательный кластер, включающий собственно образовательный процесс (цели, методы и средства обучения, образовательные технологии, материально-техническую инфраструктуру) [2: 80]. Очевидно, что главными документами, регламентирующими процесс обучения, являются государственные образовательные стандарты (ГОСы) и основные примерные образовательные программы (ОПОП) – единые для всех вузов, а также учебные планы и рабочие программы учебных дисциплин, с помощью которых каждый вуз самостоятельно определяет структуру и содержание учебного процесса.

Рабочая программа учебной дисциплины – это программа освоения учебного материала, соответствующая требованиям ГОС ВПО и учитывая специфику подготовки студентов по избранному направлению или специальности. Программа должна в обязательном порядке включать в себя следующие разделы: цели освоения дисциплины; компетенции и результаты обучения студента, формируемые в результате освоения дисциплины; место дисциплины в структуре образовательной программы; тематический план и содержание учебной дисциплины; формы контроля знаний студентов; критерии оценки знаний, навыков; порядок формирования оценок по дисциплине; применяемые образовательные технологии; методические рекомендации для студента и преподавателя; примеры оценочных средств для текущего контроля и итоговой аттестации студента; списки рекомендуемой литературы и иное учебно-методическое, материально-техническое обеспечение дисциплины.

Образовательный кластер системы обучения иностранных граждан включает в себя такой специфический блок элементов, как подготовка иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, то есть довузовскую подготовку. Несмотря на название, он не может рассматриваться вне системы обучения в вузе, поскольку в большинстве случаев осуществляется на базе одного из структурных подразделений вуза (может называться по-разному – факультетом, центром, отделением и т. д.), силами профессорско-преподавательского состава вуза, с использованием материально-технической базы вуза. Взаимосвязь языкового, предметного и адаптационного компонентов обучения является одним из главных принципов довузовской подготовки [6: 30]. Одной из особенностей организации довузовской подготовки долгое время был тот факт, что она не попадала под действие ГОСов, так как относилась к дополнительному образованию. В течение многих лет специалисты, занимающиеся довузовской подготовкой иностранных граждан, обсуждали необходимость выработки

единых образовательных стандартов: учебных планов, рабочих программ, критериев итоговой аттестации и других нормативных документов. В 2014 году приказом Министерства науки и образования были утверждены «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ [4], обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке», которые выступают как аналог образовательного стандарта.

Между тем, внутривузовские документы, регламентирующие дополнительное довузовское обучение иностранцев, по-прежнему не имеют единого образца. В 2016 году по поручению Министерства образования и науки РФ на базе Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина была создана рабочая группа по совершенствованию работы подготовительных отделений, которая привлекла к разработке этих стандартов представителей различных российских вузов, прежде всего тех, кто имеет большой опыт подготовки иностранцев. К таким вузам относится Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), подготовительный факультет которого был открыт в 1960-м году в качестве единого центра подготовки будущих инженерных кадров для зарубежных стран. Сегодня подготовительный факультет МАДИ выпускает в среднем 300 слушателей в год, имеет сложившуюся научную школу в области комплексной довузовской подготовки, включающей обучение русскому языку, общетеоретическим дисциплинам, а также социокультурную адаптацию иностранных слушателей. В ходе консультаций в рабочей группе представителями МАДИ был высказан ряд соображений, связанных с необходимостью приведения всех подготовительных факультетов в соответствие с едиными стандартами.

Так, разрабатывая единые требования к рабочим программам дисциплин, преподаваемых на довузовском этапе обучения иностранцев, следует, на наш взгляд, помнить о специфике данного этапа (что следует из приведенного ранее определения рабочей программы), а именно, об особенностях тех специальностей, которым обучают в вузе. Безусловно, необходимо включить в требования единую структуру программы, то есть наличие всех перечисленных выше разделов. Также необходимо стандартизировать перечень обязательных компетенций и результатов обучения студентов. Однако, вполне возможно, и даже целесообразно оставить на усмотрение вузов такие компоненты программы, как тематический план, формы текущего и итогового контроля, образовательные технологии.

Например, если мы говорим о рабочей программе учебной дисциплины «Русский язык», которая занимает центральное место в образовательной системе на довузовском этапе подготовки, не вызывает сомнения необходимость регламентировать уровень языковой подготовки, которым должен обладать иностранный гражданин, желающий обучаться в российском вузе. С другой стороны, такой документ уже существует, это приказ Минобрнауки от 01.04.2014 № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком

как иностранным языком и требований к ним» [3], в котором определяются требования к первому уровню владения, необходимому для обучения в российских вузах. Каждый вуз обладает собственным уникальным опытом (в случае МАДИ речь идет о более чем полувековом опыте) обучения иностранцев, имеет свою методическую базу, созданную с учетом особенностей будущего профиля обучения, научно-методическую базу. Напомним, что согласно приказу Минобрнауки от 26.05.2009 № 179 каждый вуз вправе самостоятельно определять требования к вступительным испытаниям для абитуриентов-иностранцев: «образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает ежегодные правила приема иностранных граждан», «форма и перечень вступительных испытаний... для иностранных граждан разрабатываются образовательным учреждением самостоятельно».

В требованиях к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, утвержденных приказом Минобрнауки от 03.10.2014 № 1304 [5], перечисляются в общем виде знания и умения (не компетенции) иностранного обучающегося в области русского языка, определяется минимальное число лексических единиц из сферы общего владения (2300 единиц). Число лексических единиц из «терминологии избранной специальности» не указывается. Набор знаний и умений примерно соответствует первому сертификационному уровню, однако, нигде в документе данный уровень прямо не называется. Тем более, в требованиях нет указания на то, в каком виде должна проходить итоговая аттестация, следовательно, этот вопрос, как и прежде, остается на усмотрение вузов. Это означает, что рабочая программа дисциплины «Русский язык», которая разрабатывается и утверждается структурным подразделением вуза, осуществляющим довузовскую подготовку, должна содержать перечень компетенций и результаты обучения, соответствующие требованиям, изложенным в документе Министерства. При этом механизм достижения необходимых результатов (тематический план, образовательные технологии, список литературы), а также формы текущего контроля и итоговой аттестации определяются каждым вузом самостоятельно. Например, уровень владения языком будущей специальности всегда проверялся на подготовительном факультете МАДИ в форме письменного экзамена – сначала в виде лекции, позднее – в более сложной форме, включающей элементы аудирования, чтения и тестовых заданий. Знание терминологии и основных грамматических конструкций, типичных для научного стиля речи, является необходимым и безусловным условием для дальнейшего успешного обучения иностранца по выбранной им специальности, поэтому нельзя пренебречь важностью данного направления языковой подготовки. Загоняя вузы в узкие рамки единых критериев итоговой аттестации, мы можем столкнуться с их неготовностью и нежеланием ломать устоявшиеся образовательные традиции, жертвуя при этом качеством обучения.

Таким образом, рабочая программа учебной дисциплины является ключевым элементом, регламентирующим процесс обучения в данной предметной области и объединяющим требования федерального уровня с целями и возможностями конкретной образовательной организации. В рабочей программе учебной дисциплины реализуется право вуза на самостоятельный выбор формы и содержания как учебного процесса, так и итогового контроля результатов обучения. Это должно учитываться при создании единой методической базы для довузовских отделений – примерных рабочих программ и учебных критериев оценивания результатов обучения и других регламентирующих документов, которые, в силу специфики данной области образования, должны носить рекомендательный, а не обязательный характер.

Литература

1. Анохин В. А. Принципиальные вопросы общей теории образовательных систем // Успехи физиологических наук. 1973. Т. 1. № 1. С. 19–54.
2. Кожевникова М. Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах : монография. М.: ФЛИНТА–Нauка, 2016. 160 с.
3. Приказ Минобрнауки от 01.04.2014 № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним». URL: <http://base.garant.ru/70679090/#friends#ixzz4mnUW37ql>
4. Приказ Минобрнауки от 03.10.2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». URL: http://img.russia.edu.ru/np/03.10.2014_1304.pdf
5. Приказ Минобрнауки от 26.05.2009 № 179 «Об утверждении Порядка приема иностранных граждан в имеющие государственную аккредитацию образовательные учреждения высшего профессионального образования». URL: <https://rg.ru/2009/06/24/inostrancy-vuzy-dok.html>
6. Ременцов А. Н., Кожевникова М. Н. Адаптационный аспект в обучении китайских граждан на этапе довузовской подготовки в российской высшей школе // Вестник ФГОУ ВПО Московский государственный агронженерный университет им. В. П. Горячина, 2008. № 6–2. С. 29–32.

M. N. Kozhevnikova

THE ROLE AND THE PLACE OF ACADEMIC DISCIPLINE WORKING PROGRAM IN THE SYSTEM OF TEACHING FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITY

Abstract: The article discusses the regulating function of academic discipline working program in the system of teaching the foreign students. The normative base to the general requests of the program is analyzed concerning departments of pre-university preparing. The author suggests an approach that allows to maintain the university independence together with implementation of new teaching standards.

Keywords: working program; Russian language; general standards.

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
EVKoltakova@pushkin.institute

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье приведены результаты мониторинга образовательных организаций, реализующих программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, рассматриваются вопросы организации деятельности подготовительных факультетов.

Ключевые слова: подготовительный факультет; иностранные студенты; подготовка иностранных граждан к обучению на русском языке.

Интернационализация высшего образования является одним из направлений развития российского образования. В мае 2017 года был разработан и утвержден паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», целью которого является повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг.

Реализация приоритетного проекта должна повысить привлекательность российских образовательных программ для иностранных граждан, улучшить условия их пребывания в период обучения на территории России, а также повысить узнаваемость и статус «бренда» российского образования на международном образовательном рынке и в результате в разы увеличить объемы выручки от экспорта образовательных услуг [3].

В соответствии с ключевыми показателями проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» количество иностранных граждан, обучающихся в Российской Федерации к 2025 году должно составлять 710 000 человек. В 2017 году в российских образовательных организациях обучается 243 000 иностранных студентов [1].

В настоящее время Российской Федерации является одной из немногих стран, осуществляющих подготовку иностранных граждан к обучению по программам высшего образования на государственном языке.

Содержание обучения на подготовительных факультетах имеет свою специфику, ведь цель данных программ – обучение иностранных граждан русскому языку до уровня, владея которым они смогут в дальнейшем обучаться по программам высшего образования. Поэтому обучение включает не только курс русского языка как иностранного (РКИ), но и предметы профильной направленности, что значительно отличает эти программы от аналогичных программ, реализуемых в других странах, где зачастую реализуются программы только языковых курсов [2: 4].

Программы подготовительных факультетов являются дополнительными общеобразовательными программами и не подлежат процедуре государственной аккредитации. В связи с этим образовательные организации самостоятельно планируют содержание и организуют образовательный процесс по данным программам. Документом, который регламентирует реализацию данных программ, является приказ Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». В данном приказе определены направленности дополнительных общеобразовательных программ (далее – образовательные программы), перечни обязательных и дополнительных предметов по каждой образовательной программе, содержатся общие рекомендации по количеству часов и требования к результатам освоения программ предметов. Однако данные требования к освоению программ не дифференцированы с учетом уровня последующего образования, обучение на котором планирует иностранный гражданин (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Учитывая, что слушатели подготовительных факультетов после их окончания нередко переходят на обучение по программам высшего образования в другие образовательные организации, уточнение требований к результатам обучения, а также разработка примерных программ и введение системы итоговой аттестации выпускников позволят повысить качество подготовки слушателей подготовительных факультетов.

В ходе выполнения проекта Минобрнауки России «Научно-методологическое сопровождение организации обучения иностранных граждан на подготовительных факультетах» в 2016 году Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина был проведен мониторинг образовательных организаций высшего образования (ООВО), реализующих программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Анкетирование проводилось на интернет-портале «Образование на русском» (pushkininstitute.ru).

Анкета состояла из разделов, охватывающих все направления деятельности подготовительных факультетов/отделений:

1. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса и условия проживания слушателей;
2. Организация образовательного процесса;
3. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса;
4. Сведения о преподавателях и сотрудниках, привлеченных к реализации программ подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке;
5. Социально-культурная адаптация слушателей образовательных программ подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных программ на русском языке.

В мониторинге участвовало 49 образовательных организаций высшего образования, расположенных в 27 субъектах Российской Федерации.

Из 49 ООВО, реализующих программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, 48 имеют профильные структурные подразделения, реализующие вышеуказанные программы.

Наличие самостоятельного структурного подразделения



Рис. 1. Наличие структурного подразделения

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» образовательные организации реализуют дополнительные общеобразовательные программы 5 направлений: естественно-научной, медицинской, гуманитарной, экономической, инженерно-технической.

На рис. 2 представлена информация о количестве образовательных организаций, реализующих образовательные программы вышеуказанных направлений.



Рис. 2. Реализуемые образовательные программы

Как видно из представленных данных, в 2016–2017 учебном году произошло увеличение количества образовательных организаций, реализующих программы естественно-научной и экономической направленности, и уменьшилось количество организаций, реализующих программы медицинской, гуманитарной и инженерно-технической направленности.

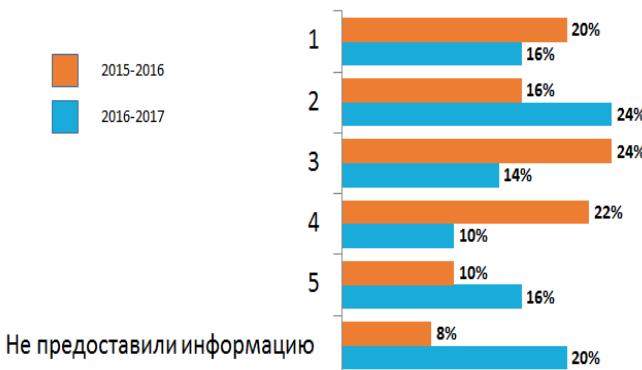


Рис. 3. Количество образовательных программ (направленностей), реализуемых в одной образовательной организации

В 2016–2017 учебном году наметилась тенденция к сокращению моно-профильных подготовительных факультетов (реализующих образовательную программу 1 направленности), а также сократилось количество ООВО, реализующих образовательные программы трех и четырех направленностей (рис. 3). Количество университетов, реализующих программы всех пяти направленностей возросло до 8. Количество организаций, не предоставивших информацию о количестве реализуемых в 2016–2017 учебном году

программ, обусловлено тем, что в период проведения мониторинга еще не все слушатели прибыли на обучение.

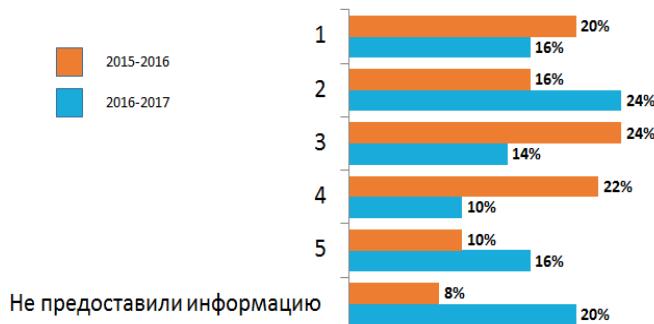


Рис. 4. Контигент обучающихся

42 % ООВО реализуют образовательные программы для небольшого количества слушателей (до 60 человек). В 2016–2017 учебном году количество подготовительных факультетов с небольшим количеством обучающихся увеличилось по сравнению с 2015–2016 учебным годом (36 %).

Общее количество слушателей, обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам, в 2016–2017 году было указано не всеми образовательными организациями, т. к. на момент проведения мониторинга не все слушатели прибыли на обучение.

Однако, проанализировав цифры, можно утверждать, что имеет место тенденция к увеличению количества слушателей на подготовительных факультетах. Также очевидно, что относительно небольшое количество вузов имеет структурные подразделения, в которых обучаются свыше 150 слушателей.

35 образовательных организаций из 49, принимавших участие в мониторинге, в 2015–2016 учебном году обучали слушателей, направленных на обучение на бюджетные места в рамках квоты правительства РФ на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации. В 2016–2017 учебном году количество таких вузов возросло до 41.

Далее указаны страны, которые были отмечены организациями-респондентами как страны, из которых приезжает наибольшее количество иностранных граждан, обучающихся на подготовительных факультетах/отделениях: Абхазия, Азербайджан, Алжир, Ангола, Армения, Афганистан, Бангладеш, Беларусь, Болгария, Боливия, Бразилия, Венгрия, Венесуэла, Вьентам, Гана, Гвинея-Бисау, Германия, Греция, Грузия, Египет, Замбия, Зимбабве, Израиль, Индия, Индонезия, Иордания, Ирак, Иран, Италия, Йемен, Казахстан, Камбоджа, Камерун, Кения, Киргизия, Китай, КНДР, Колумбия, Конго, Коста-Рика, Кот-Д'Ивуар, Куба, Кыргызстан, Лаос, Латвия, Ливан, Литва, Мали, Марокко, Мексика, Мозамбик, Молдова, Монголия, Мьянма, Непал,

Нигерия, Нидерланды, Палестина, Панама, Польша, Сальвадор, Саудовская Аравия, Сенегал, Сербия, Сирия, Судан, США, Сьерра-Леоне, Таджикистан, Туркменистан, Турция, Узбекистан, Украина, Франция, Чад, Шри-Ланка, Эквадор, Экваториальная Гвинея, Эритрея, Эстония, Южная Корея, Япония.

Для повышения качества реализации образовательных программ необходимо создание специальных условий для слушателей, наличие определенной инфраструктуры, материально-технического и кадрового обеспечения учебного процесса, а также организация социокультурной адаптации слушателей подготовительных факультетов.

Согласно результатам анкетирования, все образовательные организации, реализующие программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке и принявшие участие в анкетировании, располагают общежитием.

Подавляющее большинство образовательных организаций имеют в общежитии медицинский пункт (76 %) и пункт горячего питания (72 %). 92 % ООВО имеют в общежитии помещения для самостоятельной работы, 94 % из которых обеспечены возможностью подключения к сети «Интернет». Во всех организациях в общежитии введен пропускной режим.



Рис. 5. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса и условия проживания слушателей

Количество площадей, выделяемых образовательными организациями для обучения слушателей дополнительных общеобразовательных программ, всеми респондентами указано как «достаточное».

Помимо аудиторий для лекционных, в т. ч. поточных, и практических занятий организации предоставляют для обучения слушателей мультимедийные аудитории и лингафонные кабинеты, а также лабораторные помещения (в соответствии с направленностью программы).

Специальный аудиторный фонд, задействованный для обучения слушателей по данным образовательным программам, распределяется следующим образом (рис. 6).

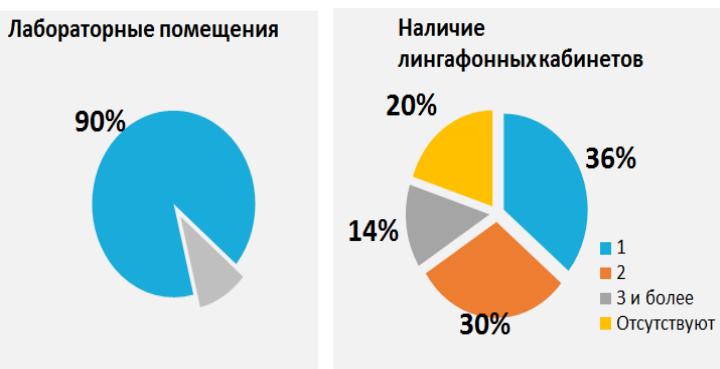


Рис. 6. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса

98 % образовательных организаций, участвовавших в исследовании, отметили наличие электронно-библиотечной системы и возможность доступа слушателей дополнительных образовательных программ к ее ресурсам.

Немаловажным вопросом организации учебного процесса является формирование учебных групп. Как показали результаты анкетирования, в образовательных организациях учебные группы формируются на основании следующих критерииев: сроки заезда, уровень владения русским языком, уровень образования, гражданство (страна), прочие факторы.

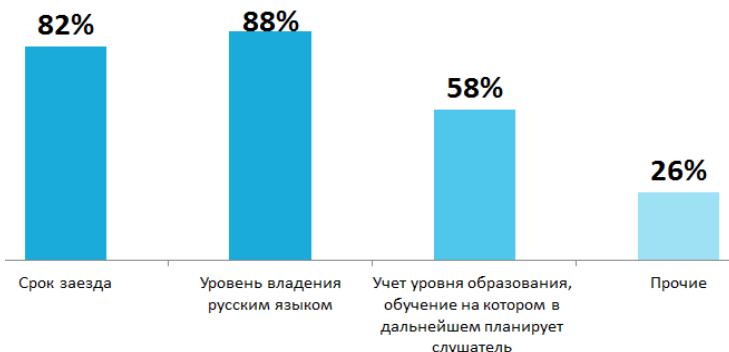


Рис. 7. Критерии формирования учебных групп

В большинстве организаций-респондентов при формировании учебных групп учитываются несколько критериев: срок заезда (82 %), уровень владения иностранными гражданами русским языком (88 %), учет уровня образования, на которое слушатели в дальнейшем планируют поступать (58 %). В 5 организациях принимают во внимание гражданство (страну). 13 респондентов указали прочие факторы (рис. 7).

Таким образом, основными критериями при формировании групп являются сроки заезда и уровень владения русским языком.

Проведенное анкетирование позволило проанализировать данные по количеству обучающихся в группах по предмету «Русский язык как иностранный» и по общеобразовательным предметам. Полученные данные приведены на рис. 8.

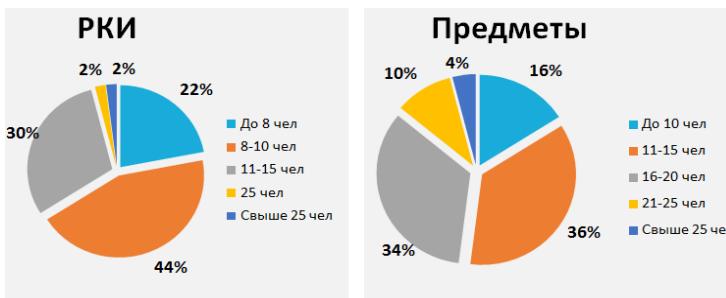


Рис. 8. Количество обучающихся в группах

Результаты анкетирования свидетельствуют, что в основном количество слушателей в группе на занятиях по РКИ варьируется от 6 до 15. Некоторыми респондентами отмечены группы свыше 20 слушателей (4 %).

Процедуре распределения в учебную группу предшествует проведение входного тестирования слушателей, обучающихся по данным программам.

Проведение входного тестирования слушателей в устной форме (очно) применяют в 37 организациях-респондентах, в письменной форме (очно) – в 38 организациях, дистанционную форму проведения входного тестирования используют в 6 образовательных организациях.

Три организации, принимавшие участие в мониторинге, указали, что у них отсутствует входное тестирование слушателей (рис. 9).

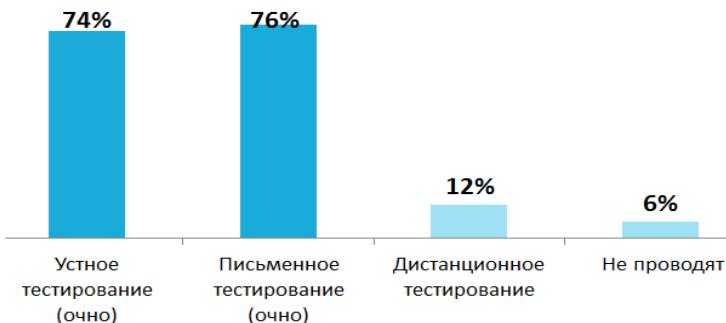


Рис. 9. Входное тестирование по РКИ

100 % всех организаций, принявших участие в анкетировании, осуществляют контроль текущей успеваемости слушателей и посещаемости занятий.

К наиболее распространенным формам контроля посещаемости и текущей успеваемости относятся: ведение журналов посещений занятий и журналов успеваемости, ежемесячная аттестация по посещаемости, тестирование и контрольные работы, ежемесячные рейтинги, экзамены.

В 68 % ООВО реализуется система рейтингования слушателей на основании данных о текущей успеваемости, в остальных ООВО такую систему не применяют.

При реализации общеобразовательной программы 35 ООВО используют электронное обучение и дистанционные образовательные технологии и 42 образовательные организации используют ресурсы портала «Образование на русском».

Реализация дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме осуществляется только в 5 образовательных организациях.

Во всех организациях-респондентах по окончании обучения по образовательным программам проводится итоговая аттестация слушателей. Письменное тестирование в качестве итоговой аттестации проводится в 31 ООВО, устное тестирование – в 25 образовательных организациях, экзамен – в 42, зачет – в 31, аттестационная/проектная работа выполняется выпускниками 5 ООВО.

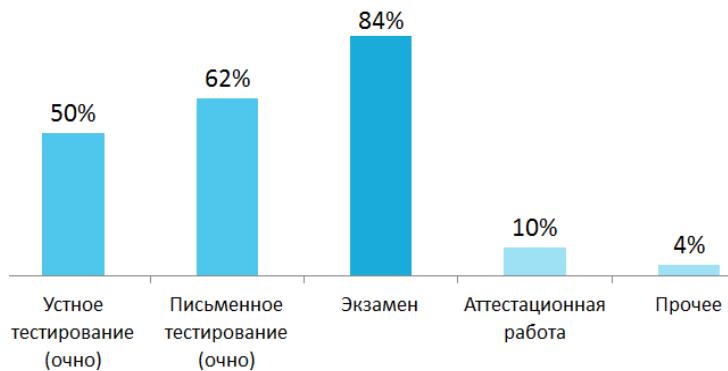


Рис. 10. Итоговая аттестация выпускников

Таким образом, отмечается различие в форме и процедуре проведения, а также содержании итоговой аттестации выпускников. 11 организациями-респондентами было отмечено, что в штате организации отсутствуют квалифицированные специалисты в области тестологии и тестирования по РКИ, имеющие соответствующие научные публикации и опыт создания тестовых материалов. Это отражается на отсутствии единых подходов к проведению и разработке содержания итоговой аттестации выпускников подготовитель-

ных факультетов и не позволяет объективно оценить качество реализации образовательных программ, а также уровень подготовки выпускников.

Учитывая замечания профессионального сообщества к требованиям освоения образовательных программ, отраженных в приказе Минобрнауки России от 3 октября 2014 г. № 1304, а также невозможность проведения объективной оценки знаний обучающихся подготовительных факультетов, необходимо скорректировать и уточнить требования к уровню знаний и умений по предметам в соответствии с профилем образовательной программы, разработать требования к процедуре итоговой аттестации выпускников подготовительных факультетов, а также создать банк контрольно-измерительных материалов, используемых всеми ОВО, реализующими данные образовательные программы.

Введение обязательного итогового экзамена по РКИ позволит унифицировать требования к уровню подготовки по РКИ выпускников подготовительных факультетов, стандартизировать содержание образовательных программ, повысить уровень преподавания РКИ в образовательных организациях, реализующих данные программы.

Качество реализации образовательных программ во многом зависит от уровня квалификации профессорско-преподавательского состава, задействованного в их реализации.

Согласно данным анкетирования, в половине структурных подразделений образовательных организаций, реализующих образовательные программы, существует кафедра «Русский язык как иностранный» (58 %), в остальных образовательных организациях данная кафедра отсутствует.

Сведения о профессорско-преподавательском составе структурных подразделений, реализующих образовательные программы, обеспечивающие подготовку иностранных граждан к освоению программ высшего образования на русском языке, приведены на рис. 11.

На рис. 12 представлены сведения о профессорско-преподавательском составе с учетом занимаемых должностей.

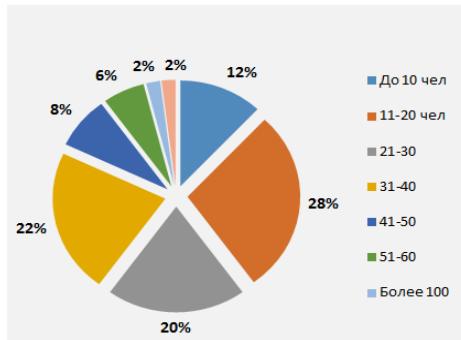


Рис. 11. Общее количество преподавателей, работающих на подготовительных факультетах

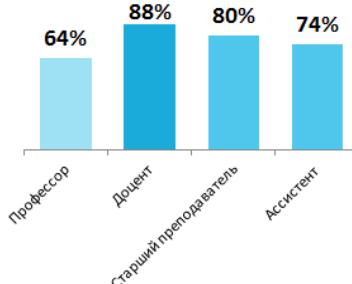


Рис. 12. Распределение ППС по должностям (количество образовательных организаций)

Одним из факторов, снижающих качество обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах, является отсутствие у преподавателей соответствующей квалификации в области методики преподавания РКИ и других предметов иностранным обучающимся.

В настоящее время отсутствуют нормативные документы, устанавливающие требования к профессорско-преподавательскому составу, осуществляющему педагогическую деятельность в иностранной аудитории, и образовательные организации зачастую не предъявляют специальных требований к преподавателям, работающим с иностранными гражданами.

Сложившаяся ситуация делает необходимым разработку профессионального стандарта преподавателя русского языка как иностранного.

Организации-респонденты указали образовательные организации, на базе которых сотрудники организации повышают квалификацию в области методики преподавания РКИ. В числе таких образовательных организаций были отмечены Российский университет дружбы народов (26 %), Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина (26 %), Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (14 %), Санкт-Петербургский государственный университет (10 %) и другие организации.

Помимо вышеперечисленных направлений проводилось анкетирование по вопросам организации социокультурной адаптации иностранных граждан в образовательном пространстве образовательных организаций, поскольку адаптация иностранных слушателей подготовительных факультетов к новым социокультурным условиям во многом определяет эффективность образовательного процесса.

96 % образовательных организаций указали наличие сотрудника, занимающегося социальными вопросами и воспитательной работой с иностранными слушателями, обучающимися на подготовительных факультетах/отделениях.

Согласно полученным данным, в большинстве образовательных организаций (96 %) регулярно проводятся мероприятия, направленные на социальную адаптацию обучающихся (рис. 13).



Согласно полученным данным, в большинстве образовательных организаций (96%) регулярно проводятся мероприятия, направленные на социальную адаптацию обучающихся по образовательным программам

В качестве адаптационных мероприятий отмечались также занятия в студенческих клубах различных направлений и проектная работа, проводимые в течение всего учебного года.

Рис. 13. Социально-культурная адаптация обучающихся по образовательным программам подготовки иностранных граждан к освоению программ высшего образования на русском языке

В качестве адаптационных мероприятий отмечались также занятия в студенческих клубах различных направлений и проектная работа, проводимые в течение всего учебного года.

Литература

1. Класс министра Васильевой // Российская газета. 8 августа 2017 г. № 174 (7340). URL: <https://rg.ru/gazeta/tg/2017/08/08.html>
2. Колтакова Е. В. Организационные аспекты реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке // Международный аспирантский вестник. 2016. № 4. С. 8–14.
3. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 30 мая 2017 г. № 6). URL: <https://gov-news.ru>
4. Koltakova E. V., Lebedeva Maria Yu., Khaleeva Olga N., Rusetskaya M. N. Computer-assisted Language Learning for the Development of Listening Skills: A Case of Pre-university Russian as a Foreign Language // International Journal of Applied Linguistics & English Literature. № 1, 2017. P. 257–265.

E. V. Koltakova

MONITORING OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IMPLEMENTING THE PROGRAMS OF TRAINING FOREIGN CITIZENS TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: In the article results of monitoring of the educational organizations realizing programs of preparation of foreign citizens for development of professional educational programs in Russian are resulted, questions of the organization of activity of preparatory faculties.

Keywords: Preparatory faculty; foreign students; preparation of foreign citizens for training in Russian.

кандидат химических наук, старший преподаватель кафедры
естественно-научных дисциплин Института международного
образования Воронежского государственного университета,

г. Воронеж, Россия

kravtsova@interedu.vsu.ru

ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРОГРАММ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕСТОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ХИМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Аннотация: В статье представлен опыт применения различных программ создания электронных тестов для проведения входного и текущего контроля химических знаний, а также рубежных аттестаций по химии у иностранных граждан в Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ). Проведен анализ преимуществ и недостатков используемых программ, в результате которого была выявлена наиболее перспективная программа.

Ключевые слова: химия; вступительное тестирование; текущий контроль; иностранные граждане; химические знания; электронные тесты.

Конструирование электронных тестов по химии проводится на кафедре естественно-научных дисциплин ИМО ВГУ с 2013 года [3]. За это время было освоено создание тестов в следующих программах:

1. На базе системы электронных образовательных ресурсов ВГУ Moodle;
2. В программе Easy Quizzy;
3. В программе MyTestX.

В зависимости от цели применения были составлены различные группы тестов. К первой группе (группе входного контроля) относятся тесты, проверяющие базовые знания химии, полученные иностранными гражданами на родине, то есть до начала освоения дополнительной общеобразовательной программы по химии на русском языке. Реализации этой же цели посвящены и тесты вступительных испытаний для иностранных граждан, поступающих на обучение по программам бакалавриата на химический и фармацевтический факультеты ВГУ и не прошедших обучение по дополнительным образовательным программам. Во вторую группу включены тесты для текущего контроля знаний (для проверки знаний на конкретном занятии), а третью группу составляют тесты для рубежных аттестаций (для проверки знаний после прохождения отдельной темы или блока тем).

При отборе материала для всех тестовых заданий мы руководствовались следующими критериями [5]:

- критерием фундаментальности (выделения совокупности основных фундаментальных химических понятий, знание которых должен продемонстрировать тестируемый);
- критерием преемственности (связи между знаниями, полученными иностранными гражданами на родине, и содержанием среднего и высшего российского образования);
- критерием перспективности (согласованности содержания задания с учебной программой на предвузовском этапе и программой вступительных испытаний при поступлении в вуз);
- критерием минимальной достаточности.

Источниками проектирования содержания тестов являлись:

- «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению дополнительных образовательных программ на русском языке» [6];
- «Программа вступительных испытаний по химии для иностранных граждан», предназначенная для поступающих на химический и фармацевтический факультеты ВГУ [4];

– рабочие программы по химии для медико-биологического и естественно-научного профиля;

– типовые варианты заданий ОГЭ и ЕГЭ по химии [2].

Содержание заданий тестов и их структура отличаются в зависимости от цели тестирования. Охарактеризуем виды тестов.

Так, тесты входного контроля [1] представляют собой тесты закрытого типа. Они переведены на английский, французский, испанский, арабский, вьетнамский и китайский языки; содержат минимальное количество слов в формулировках заданий. При этом в максимальной степени применяется язык химических формул и символов, схематическая формулировка условий, чтобы снизить искажение смысла заданий при переводе. Наибольший процент заданий составляют задания с единичным выбором варианта ответа.

Содержание тестов текущего контроля и рубежных аттестаций усложняется. Задания максимально приближены к применяемым в школах, средне-профессиональных учреждениях и вузах РФ, но их формулировки изменены и рассчитаны на еще не достаточный уровень владения русским языком. Например, используются такие термины, как «общая электронная пара», «хлороводородная кислота», «уровень» вместо более сложных для восприятия: «обобществленная электронная пара», «соляная кислота», «слой».

Кроме разнообразных заданий закрытого типа применяются также задания открытого типа, когда тестируемый либо должен закончить предложение, вставив пропущенные фразы, либо написать число (решить задачу). Единственным языком теста является русский. Такие виды заданий дают объективное представление об освоении слушателем образовательной программы по химии

на русском языке. Их успешное выполнение тестируемым свидетельствует о его предметно-коммуникативной компетентности. Например, чтобы решить правильно задачу, нужно, в первую очередь, понять ее условие.

Работа с различными программами для создания тестов имеет свои преимущества и недостатки.

Наибольшие возможности конструирования тестов дает система Moodle [7], но ее широкому использованию препятствуют следующие факторы:

1. Обязательность проведения тестиования при подключенной сети InterNet, но не все иностранные слушатели имеют собственный компьютер с доступом в сеть.

2. Обязательная регистрация тестируемого в системе электронных ресурсов ВГУ, что делает невозможным дистанционное обучение еще не прибывших в Россию иностранцев.

3. Сложный интерфейс системы Moodle.

Фрагменты тестов в системе Moodle представлены на рис. 1.

Программа Easy Quizzy проста в использовании, составление тестов не вызывает затруднений, но она не содержит инструментов для написания и редактирования формул химических веществ, уравнений реакций; нет возможности задать несколько правильных вариантов ответа. Кроме того, следует отметить, что для официального использования в образовательном процессе данной программы требуется лицензия.

The screenshot shows a Moodle test interface. The top navigation bar includes links for 'Моя домашняя страница', 'Кравцова', 'Тема 2', 'Химические свойства классов неорганических соединений', and 'Просмотр'. The left sidebar has sections for 'Навигация' (Navigation), 'Моя домашняя страница' (My Home Page), 'Главная страница' (Home Page), 'Страницы сайта' (Website Pages), 'Мой профиль' (My Profile), 'Текущий курс' (Current Course), 'Кравцова' (Kravtsova), 'Участники' (Participants), 'Отчеты' (Reports), 'Общее' (General), and 'Тема 1' (Topic 1). The main content area shows a test summary: 'Тест начал' (Test started) on Saturday, April 20, 2013, 23:43; 'Состояние' (Status) 'Завершено' (Completed); 'Завершен' (Completed) on Saturday, April 20, 2013, 23:55; 'Прошло времени' (Time passed) 12 мин. 15 сек. (12 min. 15 sec.); 'Баллов' (Marks) 4,00/4,00; 'Оценка' (Grade) 10,00 из максимума 10,00 (100%). Below this, a question is displayed: 'Вопрос 1' (Question 1) asks 'Назовите кислотный остаток кислоты HCl'. The question text is 'Выберите один ответ:' (Select one answer). The options are: 'a. H⁺' (radio button), 'b. Cl⁻' (radio button, highlighted with a green background and a yellow checkmark), 'c. l⁻' (radio button), 'd. Cl⁰' (radio button), and 'e. C' (radio button). A yellow box at the bottom right indicates 'Правильный ответ: Cl⁻' (Correct answer: Cl⁻).

Рис. 1. Задание из теста для текущего контроля в системе Moodle (одиночный выбор)

Существенным недостатком Easy Quizzy является сохранение отчета с результатами в формате документа Microsoft Word, что дает возможность тестируемому исправить полученные баллы в свою пользу. В связи с этим тесты, созданные в данной программе, не следует использовать в качестве домашних заданий. Фрагменты тестов в программе Easy Quizzy представлены на рис. 2.

Рис. 2. Задание из теста для вступительного контроля в программе Easy Quizzy (одиночный выбор)

Наиболее оптимальным вариантом можно считать бесплатную программу MyTestX (или платную версию MyTestX Pro), разрешенную для некоммерческого использования в образовательном процессе. Виды заданий, доступные для составления в ней, разнообразны. Это задания:

- одиночного выбора;
- множественного выбора;
- на сопоставление;
- на указание порядка;
- на ручной ввод числа;
- на ручной ввод текста;
- по типу «правда – ложь»;
- на указание части изображения;
- на перестановку букв.

Работа в программе MyTestX не требует подключения к InterNet. Для написания химических формул и уравнений в программу встроен текстовый

редактор MS Word. Файл отчета не подлежит редактированию, то есть результаты теста невозможno подделать. Именно поэтому программа MyTestX была выбрана для создания электронных тестов для рубежных аттестаций. Примеры заданий тестов для рубежных аттестаций в MyTestX приведены на рис. 3, 4.

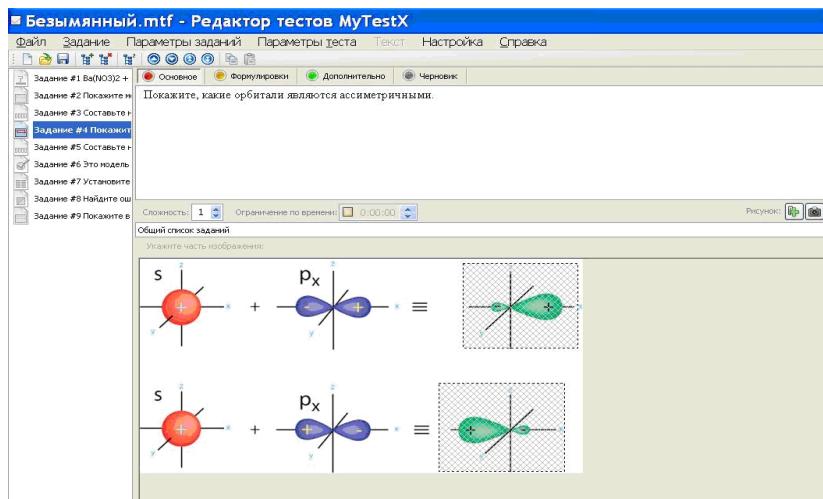


Рис. 3. Задание из теста для рубежной аттестации в программе MyTestX (задание с указанием части изображения)

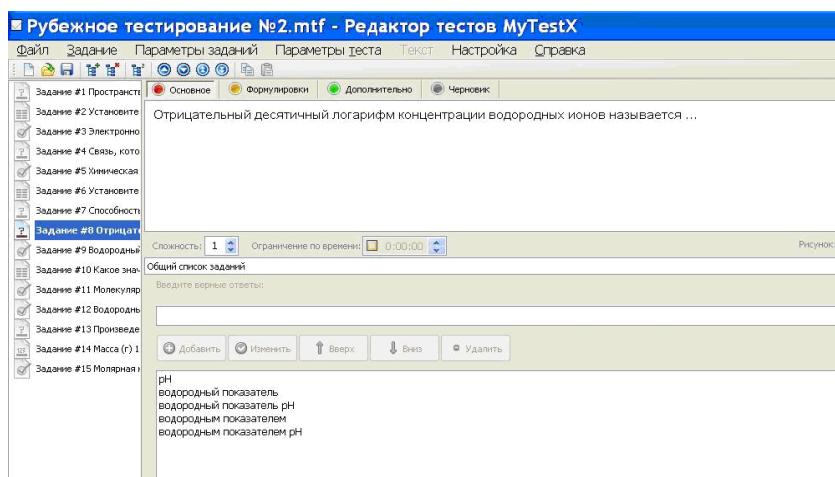


Рис. 4. Задание из теста для рубежной аттестации в программе MyTestX (задание на ручной ввод текста)

Важным преимуществом программы MyTestX является то, что слушатели могут использовать тесты в качестве домашних заданий, участвовать в тестировании дистанционно или во время аудиторных занятий (при условии, что они обеспечены персональными компьютерами).

В заключение следует отметить следующее:

1. Использование электронных тестов существенно экономит учебное время и дает объективную оценку предметно-коммуникативной компетентности слушателя, который, в свою очередь, имеет возможность быстро получить достоверную информацию о результатах тестирования.

2. Проведение компьютерных тестирований предполагает наличие у иностранных граждан элементарных навыков обращения с компьютерными программами и компьютером. Поэтому компьютерное тестирование, по нашему мнению, целесообразно проводить после того, как иностранные слушатели начинают осваивать дополнительную общеобразовательную программу по информатике.

Литература

1. Вступительные тесты по математике, физике, химии: примеры заданий и решения : учебно-методическое пособие для слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке / А. В. Жильцова, О. С. Котельникова, Ю. Г. Кравцова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2016. 75 с.

2. ЕГЭ–2017: Химия: типовые экзаменационные варианты / авт.-сост. А. А. Каверина, Н. В. Свирденкова, М. Г. Снастина. М.: Национальное образование, 2017. 352 с.

3. 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.

4. Программа вступительных испытаний по химии для иностранных граждан, поступающих на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета. URL: http://interedu.vsu.ru/images/pdf-files/Progr-vstup-ispyt/Химия_программа_вступит.pdf

5. Родионова И. П. Критерии отбора базисных понятий и методов биологии для этапа довузовской подготовки иностранных студентов // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2002. Вып. 5. С. 72–78.

6. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без граждан-

190 ства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4853/файл/3745/m1304.pdf>

7. Центр электронных образовательных технологий. URL: <http://www.moodle.vsu.ru/>

Y. G. Kravtsova

**APPLICATION OF VARIOUS ELECTRONIC TEST PROGRAMS
FOR THE FOREIGN CITIZENS TESTING IN CHEMISTRY**

Abstract: This article represents the experience of various electronic test programs application for the entrance and current testing in chemical knowledge and also for the boundary control in the Voronezh State University Institute of International Education (IIE VSU). The analysis of the used programs advantages and negligence was carried out and the most perspective program was found out as a result.

Keywords: chemistry; entrance testing; current control; foreign citizens; chemical knowledge; electronic tests.

директор Высшей школы международных образовательных программ
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия
victor@imop.spbstu.ru

О. А. Новикова
заместитель директора Высшей школы международных
образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического
университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия
olga_75@inbox.ru

А. И. Сурыгин
доктор педагогических наук, профессор Высшей школы
международных образовательных программ Санкт-Петербургского
политехнического университета Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия
as@imop.ru

ПРОБЛЕМЫ ДИВЕРСИФИКАЦИИ И УНИФИКАЦИИ ПРОГРАММ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы оптимизации учебных планов программ предвузовской подготовки иностранных слушателей в условиях ограниченности ресурсов. Представлены методики унификации учебных планов с примерами построения диверсифицированных траекторий обучения.

Ключевые слова: иностранные студенты; предвузовская подготовка; оптимизация учебных планов.

Современные подходы к реализации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) предполагают уменьшение количества аудиторных часов, внедрение смешанного обучения (частично дистанционного), оптимизацию нагрузки преподавателя и студента. Ввиду единого подхода к организации учебного процесса в вузе эти тенденции неизбежно проецируются и на длительные программы дополнительного образования, к которым относятся программы предвузовской подготовки иностранных учащихся (ППП). Однако, в отличие от ОПОП, программы предвузовской подготовки для иностранцев имеют ряд характеристик, которые делают внедрение указанных тенденций вызовами для подразделений, реализующих эти программы. Основные вызовы представлены в работе авторов [3].

На уровне практической реализации ППП наиболее значимыми проблемами являются:

- сильно растянутый и неравномерный по времени заезд слушателей: большинство учащихся в силу объективных и субъективных причин опаздывают (иногда с задержкой до 4 месяцев) к началу учебного года в российских вузах;
- рост числа иностранных студентов, закончивших бакалавриат за границей и не владеющих русским языком, либо владеющих им в мере, не достаточной для освоения программ магистратуры на русском языке;
- невозможность исходного формирования полноценных групп, объединяемых в соответствии с тремя критериями: во-первых, типом ППП (пре-бакалавриат, пре-магистратура, пре-аспирантура), во-вторых, уровнем исходного владения русским языком, в-третьих, профилем подготовки (естественно-научным, инженерно-техническим, экономическим или гуманитарным).

Указанные проблемы порождают ряд противоречий в практике организации учебного процесса.

Во-первых, необходимо обеспечить минимальный объем аудиторной нагрузки, установленный приказом Минобрнауки России от 3 октября 2014 года № 1304 [6] для программы предвузовской подготовки иностранных слушателей, но максимальный объем общей учебной нагрузки учащегося не должен превышать 54 часов в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной учебной работы; то есть допустимая аудиторная нагрузка составляет около 36–40 часов в неделю.

Во-вторых, слушатель должен быть зачислен в группу максимально быстро после прибытия, причем группы должны быть сформированы в соответствии с профилем и уровнем обучения, но заезд носит растянутый и неравномерный характер, что делает строгое соблюдение принципа формирования групп невыполнимым.

В-третьих, парадигмой высшего образования является обеспечение качества подготовки, но требования к рентабельности образовательной программы порождают необходимость увеличения численного соотношения студент – преподаватель и, как следствие, максимального укрупнения групп.

Разрешение этих противоречий на уровне организации учебного процесса возможно за счет его оптимизации. Оптимизация производится за счет сочетания двух основных направлений при разработке учебных планов – унификации и диверсификации.

Первое направление – **унификация** учебных планов для различных профилей подготовки на начальном этапе обучения по программе предвузовской подготовки. Этот подход был теоретически обоснован, апробирован и успешно внедрен в практику в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого [1; 2; 5]. В настоящее время учебные планы продолжают совершенствоваться на основе идеи унификации. По мнению ведущего эксперта в области организации программ ППП И. П. Родионовой, реально предвузовская подготовка

должна быть ориентирована не на 4, а на 9 профилей [4], что делает задачу унификации учебных планов особенно сложной.

Унификация учебных планов позволяет объединять в одной группе, по крайней мере в первом семестре, учащихся естественно-научного и технического профилей, а также учащихся экономического и гуманитарного профилей обучения. Объединение слушателей разных профилей обучения в одной группе позволяет более оперативно по ходу заезда формировать группы и, следовательно, быстрее включать слушателей в учебный процесс, сокращая время ожидания начала занятий.

Примеры унифицированных оперативных учебных планов (термин «оперативный учебный план» используется для удобства понимания в обиходе учебных подразделений ППП) для первого семестра для групп технического и естественно-научного профилей и для групп экономического и гуманитарного профилей приведены в табл. 1 и 2 соответственно. Как видно, осенний семестр ППП (17 учебных недель) разбит на три этапа: 5 недель, 3 недели и 9 недель. Числа в графах таблиц обозначают количество академических часов аудиторной нагрузки обучающихся.

Таблица 1. Оперативный учебный план для 1 семестра технического и естественно-научного профилей

№	Дисциплина	5 недель		3 недели		9 недель	
		Поток	Группа	Поток	Группа	Поток	Группа
1	Русский язык		24		20	4	12
2	Математика			4		4	
3	Физика					4	
4	Химия					2	
5	Информатика					2	

Таблица 2. Оперативный учебный план для 1 семестра экономического и гуманитарного профилей

№	Дисциплина	5 недель		3 недели		9 недель	
		Поток	Группа	Поток	Группа	Поток	Группа
1	Русский язык		24		20	4	12
2	Математика			2		4	
3	Обществознание					2	
4	История					2	
5	География			2		2	
6	Информатика					2	

В приведенных таблицах «Группа» означает группу русского языка в составе 9–12 слушателей, «Поток» – объединение двух групп. На занятиях по русскому языку объединение в поток происходит при работе со специаль-

ными программами в компьютерном или лингафонном классе. Дисциплина с условным названием «География», отсутствующая в «Требованиях...» [6], имеет полное наименование «Физический, политический и экономический аспект обществознания».

Объединение двух групп русского языка в поток при изучении дисциплин традиционно для организации учебного процесса с иностранными студентами на этапе предвузовской подготовки. Такой подход хорошо себя зарекомендовал, так как позволяет учащимся адаптироваться к работе в обычной для вуза по количественному составу учебной группе, что предстоит иностранным студентам при обучении в вузе.

При заезде, отличающемся высокой степенью неравномерности, представленные выше оперативные учебные планы позволяют при необходимости объединять в первом семестре на занятия по некоторым дисциплинам группы любых профилей обучения. Методика занятий на начальном этапе предвузовской подготовки предполагает изучение преимущественно общелексической и терминологической базы по каждой дисциплине, что делает такое объединение допустимым и с дидактической точки зрения.

В втором семестре такая степень унификации невозможна. Учебные группы должны быть переформированы в строгом соответствии с профилем обучения, так как учащимся разных профилей требуются различные дисциплины с различным уровнем сложности и в различном объеме. Кроме того, слушатели-контрактники, оценив свои возможности в процессе обучения в осенном семестре, довольно часто просят об изменении профиля обучения. Это также ведет к переформированию учебных групп.

В связи с необходимостью переформирования групп возникает следующий вызов: к началу весеннего (второго) семестра – периоду переформирования групп – уровень подготовки всех обучающихся программы предвузовской подготовки должен быть примерно одинаковым. Следовательно, учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы к концу осеннего семестра минимизировать различия в уровне подготовки учащихся. Иными словами, слушатель, начавший изучать русский язык, например, с 1 сентября, и слушатель, начавший изучать русский язык с 28 сентября, к 31 декабря – окончанию первого семестра – должны получить одинаковое количество аудиторных часов как по русскому языку, так и по профильным дисциплинам. Решение этой задачи – второе направление работы по совершенствованию организации учебного процесса – **диверсификация**.

Под диверсификацией оперативных учебных планов понимается разработка индивидуализированных учебных траекторий для каждой учебной группы с целью обеспечения освоения учащимися полного объема аудиторных часов, предусмотренных учебным планом образовательной программы, независимо от точной даты начала занятий. Это важно и для слушателей, проходящих обучение за счет средств федерального бюджета, и для коммерческих слушателей, в контрактах которых указано определенное количество часов аудиторных занятий с преподавателем в составе группы.

Практика показывает, что в соответствии со сроками прибытия и, следовательно, по срокам начала занятий целесообразно выделить три заезда иностранных слушателей на обучение:

- первый заезд: начало занятий с 1 сентября по 30 сентября;
- второй заезд: начало занятий с 1 октября по 31 октября;
- третий заезд: начало занятий с 1 ноября по 30 ноября.

В рамках каждого заезда по всем профилям обучения составлен понедельный план, позволяющий выровнять аудиторную нагрузку учащихся и обеспечить им возможность подойти к окончанию осеннего семестра с примерно равным уровнем подготовки, что необходимо для переформирования учебных групп.

Представим это на примере унифицированных оперативных учебных планов для групп первого заезда технического и естественно-научного профиля (табл. 3). В таблице приведены только те дисциплины, по которым количество аудиторных часов изменяется по сравнению с базовым учебным планом (начало занятий условно с 4 сентября).

Таблица 3. Унифицированный оперативный учебный план технического и естественно-научного профиля осеннего семестра (1 заезд)

Начало занятий условно с 4 сентября								
№	Дисциплина	5 недель		3 недели		9 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		24		20	4	12	324
2	Математика			4		4		48
3	Физика					4		36
4	Химия					2		18
5	Информатика					2		18
Начало занятий условно с 12 сентября								
№	Дисциплина	4 недели		3 недели		9 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		26		24	4	12	320
2	Математика			4		4		48
Начало занятий условно с 19 сентября								
№	Дисциплина	5 недель		1 неделя		9 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		26		26	4	14	18
2	Математика					6		54
Начало занятий условно с 26 сентября								
№	Дисциплина	5 недель		0 недель		9 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		28			4	16	320
2	Математика					6		54

Аналогичные диверсифицированные учебные траектории разработаны для групп второго и третьего заезда. Для учащихся второго заезда учебные

планы и траектории не требуют изменения за счет изменения сроков окончания занятий (до 20 июля, включая экзаменационную сессию). Слушатели третьего заезда учатся также до 20 июля по интенсивным учебным планам с индивидуальной учебной траекторией. Пример такого плана и учебных траекторий для технического и естественно-научного профиля приведен в таблице 4.

Таблица 4. Унифицированный оперативный учебный план технического и естественно-научного профиля осеннего семестра (3 заезд)

Начало занятий условно с 31 октября						
№	Дисциплина	9 недель		8 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		22	4	14	342
2	Математика			6		48
3	Физика			4		32
4	Дисциплина по профилю (химия, информатика)			2		16
Начало занятий условно с 7 ноября						
№	Дисциплина	8 недель		8 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		24	4	14	336
Начало занятий условно с 14 ноября						
№	Дисциплина	7 недель		8 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		26	4	16	342
Начало занятий условно с 21 ноября						
№	Дисциплина	6 недель		8 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		28	4	16	328
Начало занятий условно с 28 ноября						
№	Дисциплина	5 недель		8 недель		Итог
		Поток	Группа	Поток	Группа	
1	Русский язык		30	4	18	326

Таким образом, уже к концу первого семестра слушатели всех групп в рамках одного заезда имеют примерно одинаковый уровень владения русским языком и уровень подготовки по дисциплинам.

Безусловно, такой подход не может иметь жесткий, директивный характер. Решения об объединении в потоки, о переформировании групп всегда принимаются на основании многих факторов, а не только даты заезда и начала занятий.

Опыт практической работы показал, что, находясь в условиях ограничений по срокам заезда, допустимой недельной нагрузки на учащегося

и согласованной общей нагрузки, работа по частично унифицированным планам с индивидуальной учебной траекторией в первом семестре позволяет организовать учебный процесс на более высоком качественном уровне.

Литература

1. Арсеньев Д. Г., Дорохова О. В., Сурыгин А. И. Современная модель образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. СПб: Изд-во СПбГПУ, 2005. С. 49–63.
2. Дорохова О. В., Сурыгин А. И. Этапы интегративного предвузовского обучения иностранных студентов математике и естественно-научным дисциплинам // Научно-технические ведомости СПбГТУ. СПб: Изд-во Политехнического университета. 2005. № 2 (40). С. 252–255.
3. Краснощеков В. В., Новикова О. А. Оптимизация программ предвузовской подготовки иностранных граждан с целью повышения их качества // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей Всерос. науч.-практ. конф. М., 16–18 мая 2016. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2016. С. 232–237.
4. Родионова И. П. Проектирование учебных планов программ дополнительного образования для иностранных студентов // Актуальные вопросы международной деятельности. СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. Т. 2. С. 385–394.
5. Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект) / под ред. О. В. Дороховой, А. И. Сурыгина. СПб: Изд-во СПбГПУ, 2004. 63 с.
6. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Утвержден Приказом Минобрнауки России от 3 октября 2014 г. № 1304. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4853>

V. V. Krasnoshchekov, O. A. Novikova, A. I. Surygin

PROBLEMS OF DIVERSIFICATION AND UNIFICATION OF PRE-UNIVERSITY PROGRAMS OF FOREIGN STUDENTS TRAINING

Abstract: The article deals with the problems of optimizing the curricula of pre-university training programs for foreign students under conditions of limited resources. Methods for the unification of curricula with examples of constructing of diversified trajectories of teaching are presented.

Keywords: foreign students; pre-university training; curricula optimization.

кандидат исторических наук, профессор, зав. кафедрой страноведения
Московского автомобильно-дорожного государственного технического
университета, г. Москва, Россия
tanjalex@yandex.ru

О ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН МАДИ

Аннотация: В статье анализируется соответствие учебных пособий, созданных в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) для преподавания иностранным учащимся, «Требованиям к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

Ключевые слова: гуманитарные предметы; подготовительный факультет; требование к освоению дополнительных общеобразовательных программ.

В октябре 2014 года вышел приказ Минобрнауки Российской Федерации, определяющий требования к дополнительным общеобразовательным программам, изучаемым на подготовительных факультетах и отделениях российских вузов [4]. Приказ заставил вузы во многом пересмотреть и скорректировать имевшиеся на тот момент рабочие программы по общеобразовательным предметам и созданные на их базе учебные пособия. Такая работа была проведена в МАДИ, на чем хотелось бы остановиться подробнее. Уже в 2015 году авторскими коллективами преподавателей МАДИ были подготовлены и изданы учебные пособия «История» [1] и «Обществознание» [3]. За рамками требований было также выпущено учебное пособие «География» [2], которое с 2017–2018 учебного года будет использоваться при изучении соответствующего предмета в качестве дополнительного предмета (по выбору вуза) дополнительных общеобразовательных программ для будущих бакалавров (гуманитарный профиль) и будущих магистров (экономический, инженерно-технический и технологический профили).

При написании пособий авторы старались строго следовать утвержденным приказом требованиям. Например, в части знаний в дополнениях по обществознанию рассматриваются: объект и предмет обществознания; категориально-понятийный аппарат обществознания; социальная сущность человека, место и роль человека в системе общественных отношений; тенденция развития общества в целом как сложной динамичной системы, а также важнейших социальных институтов; причинно-следственные связи изученных социальных объектов, включая взаимодействие человека и общества, важнейших социальных институтов, общества и природной среды;

способы регулирования общественных отношений, сущность социальных норм, механизмы правового регулирования [4: 11].

По истории требуется знать следующее: объект и предмет истории; научную терминологию по дисциплине; периодизацию истории России: образование и становление древнерусского государства (IX–XII вв.), феодальная раздробленность на Руси (XIII–XV вв.), объединение русских княжеств в единое государство, расширение русских земель (вторая половина XV–XVII вв.), Российская империя (XVIII – начало XX вв.), советское государство (1917–1991 гг.), современная Россия (начало 90-х гг. XX в. – наше время); основные процессы, явления и события в различные периоды российской истории; выдающихся российских/советских деятелей и их роль в развитии государства; названия и географическое положение территорий, присоединенных к государству в различные исторические периоды; местоположение населенных пунктов и территорий, где происходили важные исторические события; географическое положение стран, с которыми Россия поддерживала отношения [4: 12].

Исходя из перечисленных требований, авторы обоих учебных пособий структурировали материал, выделив в «Обществознании» в качестве основных разделов: «Начала знаний о человеке и обществе», «Духовную среду», «Экономику», «Социологию», «Политику как общественное явление», «Право». Соответственно в «Истории» в качестве основных ресурсов фигурируют: «Древнерусское государство», «Борьба русских княжеств с иноземными нашествиями. Возникновение монгольского государства», «Роль Москвы в процессе объединения русских земель», «Образование централизованного государства», «Смутное время», «Россия в XVII веке», «Петр I и его реформы», «Последователи Петра I», «Россия в начале XIX века», «Россия во второй половине XIX века», «Россия в начале XX века», «Россия в годы Первой мировой войны», «Великая российская революция. Гражданская война в России», «Россия в 1920–1930-е гг.», «Вторая мировая война 1939–1945 гг. и Великая Отечественная война 1941–1945 гг.», «СССР в 1945–1953 гг.», «СССР в 1950–1980-е гг.», «Россия после 1991 года».

Такая структуризация материала, на взгляд авторов, позволяет наряду с уже упомянутой задачей по формированию знаний решить и другую задачу, а именно: формирование умений, которые в части, касающейся обществознания, формируются как умение рассказывать об основных социальных объектах, выделять их существенные признаки, закономерности развития; применять социально-экономические и гуманитарные знания в процессе решения познавательных задач по актуальным социальным проблемам; раскрывать на примерах изученные теоретические положения и понятия социально-экономических и гуманитарных наук; осуществлять поиск экономической и социальной информации, представленной в различных знакомых системах (текст, схема, таблица, диаграмма, аудиовизуальный ряд); работать с различного типа источниками социологической и исторической информации (картами, справочниками); рассказывать об общественных

явлениях в развитии, понимать взаимосвязь и взаимозависимость явлений экономики, политики, культуры, искусства [4: 11].

В части же, касающейся истории, требуется умение использовать терминологию учебной дисциплины; объяснить, что изучает история и каково значение исторической науки; соотнести исторические события с соответствующими периодами российской истории; дать характеристику основных событий истории России; выявлять причинно-следственные связи фактов, событий, процессов; анализировать исторические явления; показывать на исторической карте границы государств и городов, игравших ведущую роль в различные исторические периоды, территории, где происходили важнейшие для России исторические события, страны, с которыми Россия поддерживала отношения [4: 12].

Естественно, что в формировании умений большую роль играют издания, дополняющие тексты учебных пособий, а именно различного рода географические и исторические карты, помогающие учащимся усваивать знания по обоим рассматриваемым нами учебным пособиям. Пособие «География» мы упомянули в связи со значительной ролью этой науки в социально-культурной адаптации иностранцев к условиям новой для них страны, куда они на несколько лет прибыли на учебу. Однако требования по «Географии» приказом № 1304 не определены.

Работа по пособиям в течение двух лет подтвердила в целом верный подход авторов, что, впрочем, их не успокаивает, а напротив – призывает к совершенствованию текстов и заданий к ним. Примером именно такого подхода служит тот факт, что в последние месяцы, основываясь на рекомендациях рабочей группы по совершенствованию работы подготовительных факультетов и отделений российских вузов, авторы подготовили и передали в печать новое издание учебного пособия «Обществознание».

Дополненное и переработанное издание учитывает опыт работы в полиглоссических группах, где каждый учащийся имеет свой, отличный от других, уровень фоновых знаний, который в ряде случаев, к сожалению, практически нулевой. В результате авторы, сохранив структуру пособия, существенно переформатировали материал, облегчив, по мере возможности, лексику и сделав таким образом материал более понятным учащимся. Одновременно в ряде случаев были убраны сложные для понимания иностранцами грамматические конструкции.

Основной целью при этом стало создание наиболее благоприятных условий для формирования трех компетенций, что, по мнению рабочей группы, упоминавшейся ранее, является важнейшей задачей довузовского этапа обучения иностранных граждан в России. Определение этих компетенций явилось результатом длительных обсуждений на заседаниях рабочей группы. Это предметная компетенция, предметно-коммуникативная компетенция, компетенция деятельности. Все три компетенции вырабатываются в совместной

скоординированной работе преподавателей гуманитарных и социально-экономических дисциплин с преподавателями русского языка как иностранного.

В большой степени преподавание всех предметов на подготовительном факультете (не только упомянутых в данной статье, но и физики, химии, биологии, математики, информатики и др.) позволяет дать учащимся объем знаний по русскому языку, на котором они впоследствии получат образование в России.

В рекомендованных рабочей группой примерных программах общеобразовательных предметов эти компетенции – «владение обучающимися системой значимых для дальнейшего профессионального образования понятий, законов, теорий» (далее следует конкретизация в зависимости от предмета, в нашем случае – «гуманитарных и социально-экономических наук» или же «истории»).

Предметно-коммуникативная компетенция – это владение языком гуманитарных и социально-экономических наук и соответствующих дисциплин.

Компетенция деятельности – это готовность и способность обучающихся осуществлять виды и формы учебной деятельности, характерные для обучения в российской образовательной организации.

Нам представляется, что учебные пособия, созданные в МАДИ, позволяют иностранным учащимся овладеть всеми упомянутыми компетенциями.

Литература

1. Кузнецов А. Л., Касарова В. Г., Никишина Ю. В. История. М.: МАДИ, 2015. 204 с.
2. Кузнецов А. Л., Ременцов А. Н., Пронина М. Н. География. М.: МАДИ, 2015. 104 с.
3. Кузнецов А. Л., Ременцов А. Н., Лепесей Е. П. и др. Обществознание. М.: МАДИ, 2015. 115с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1304 от 3 ноября 2014 г. «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающие подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ».

A. L. Kuznetsov

ON TEACHING HUMANITARIAN SUBJECTS AT THE PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS IN MADI

Abstract: The article analyses correspondence of text-books, written in Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) to the «Requirements to mastering complementary general education curricula ensuring foreign citizens and persons with no citizenship preparation for mastering professional education curricula in Russian».

Keywords: humanitarian subjects; preparatory faculty; requirement to mastering complementary general education curricula.

доктор педагогических наук, профессор Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия
kuzti45@gmail.com

РУССКИЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП). ЧТЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ: НОЛЬ И НУЛЬ

Аннотация: В статье исследуется вопрос использования слов «ноль» и «нуль» при чтении математических текстов (начальный этап). Произносить иногда удобнее одно, иногда — другое. Исследование проводится на учебных пособиях для иностранных слушателей подготовительных факультетов.

Ключевые слова: математика; русский математический язык; математический текст; чтение математических текстов; варианты чтения.

Ноль или нуль? Этот вопрос возникает у иностранных учащихся. Носители русского языка многие выражения используют, не задумываясь — просто иногда на язык просится «ноль», а иногда — «нуль». Произносить иногда удобнее одно, иногда — другое. Исследуем этот вопрос.

Из истории. Слова «ноль» и «нуль» представляют собой равноправные орфографические варианты. Разница действительно невелика, но она есть. Исторически «нуль» — более старое слово, чем «ноль». «Нуль» известен в русском языке с петровского времени. Предполагают, что слово могло быть заимствовано из голландского или других языков германской группы. Во французском языке это понятие выражается словом «*zero*», но есть и слово «*npul*». Форма «ноль» тоже произрастает корнями с запада (в шведском языке это «*noll*») [1].

Возвращаясь к русскому языку, отметим, что обе формы произношения — и «нуль», и «ноль» — в словарях появляются только с середины XIX века. В словаре В. Даля можно найти и два имени прилагательных: «нолевой» и «нулевой». Большинство словарей свидетельствуют о том, что «ноль» и «нуль» равноправны. Только «Словарь трудностей русского языка» называет «нуль» устаревшим, а «ноль» — более современным словом.

Говоря о значении слов «нуль» и «ноль», отметим следующее. Во-первых, это математический термин: отсутствие какой-либо величины. Во-вторых, условный пункт, от которого начинается исчисление того или иного ряда величин. И третье значение — переносное: полное ничтожество.

И все-таки есть ситуации, когда возможен только «НОЛЬ». Ноль целых, ноль часов, ноль-ноль (о времени: *в шесть ноль-ноль*), ноль внимания, полный

ноль (обычно о человеке, который совершенно ничего не понимает в обсуждаемом вопросе). В этих сочетаниях — ноль и еще раз ноль.

С другой стороны, принято говорить, что «вероятность равна нулю», что «все сводится к нулю», что «температура опустится ниже нуля», что точка находится «в окрестности нуля», что линия имеет «нулевую кривизну», а не «нольевую кривизну». В математике используются именно такие штампы. Вообще, существует такое мнение, что «нуль» — это математический термин, а «ноль» используется во всех остальных случаях. Разберемся с этим вопросом.

Вариативность: когда «ноль», а когда «нуль»? Можно рассмотреть еще много примеров, которые могут составить справочный материал, но вернемся к нашим учебным пособиям. Впервые мы встречаем знак «0» на первом же занятии [5: 8] и видим запись «0 (ноль)», что сразу отбрасывает предположение о том, что математики предпочитают исключительно «нуль». Далее, там же, видим запись «0 ноль (нуль)», что подтверждает возможность двух вариантов. Тот же вариант наблюдаем в словарике, который следует сразу после упражнений. В тексте Занятия 1 и в упражнениях знак «0» используется еще 5 раз, но уже без расшифровки.

1. В следующий раз знак «0» и его расшифровку мы встречаем только в Занятии 5, где рассматриваются десятичные дроби. И здесь опять видим «ноль», а не «нуль» (модель 1): в сочетании «ноль целых» — 9 раз на с. 45 и 2 раза на с. 50. Что касается использования читаемых таким образом записей «0», только в верbalном виде, то в этом занятии их очень много. Ясно одно: упражнений для тренировки с этим выражением вполне достаточно. Таким образом, получаем модель 1:

0, — ноль целых

Модель 1

2. Обратим внимание еще на одну запись на с. 45: «0,03 — ноль целых, ноль, три», что не вызывает сомнений (модель 2).

0,0 — ноль целых, ноль

Модель 2

3. Однако на той же с. 45 есть еще один тип записи, который должен заинтересовать нас: «0,0057 — ноль целых, два нуля, пятьдесят семь», и далее: «5,00013 — пять целых, три нуля, тринацать». Будем считать, что имеем устойчивый штамп, а точнее, клише. Здесь появляется необходимость в исследовании клише с проговариванием следующих записей (модель 3):

00 — два нуля

000 — три нуля

0000 — четыре нуля

00000 — пять нулей

Модель 3 (подробнее см. также модель 13 в [2])

Эти модели целесообразно попытаться использовать и при чтении текста на следующей странице (с. 46), где уже нет расшифровки чтения. Попробуем сделать это. Запишем интересующий нас текст:

$$0,7 = 00,7 = 000,7 = 0000,7 = 00000,7$$

(последнее равенство мы приписали для полноты картины). Первое число 0,7, очевидно, по уже рассмотренному нами штампу (модель 1) читаем как *ноль целых, семь*, второе число 00,7 (по модели 3) — как *два нуля целых, семь*. Добавив чтение оставшихся чисел, получаем настоящую считалочку (математическую!):

Ноль целых — два нуля целых.

Ноль целых — три нуля целых.

Ноль целых — четыре нуля целых.

Ноль целых — пять нулей целых!

Модель 4

В рассматриваемом пункте книги несколькими строками выше видим запись:

$$0,7 = 0,70 = 0,700 = 0,7000.$$

С чтением первой дроби проблем нет: однозначно читаем, как установлено выше, как *ноль целых, семь*. Что касается остальных дробей, отметим, что в образцах чтения, приведенных в пособии ранее, таких примеров нет. Наиболее подходящие варианты прочтения:

— *Ноль целых, семьдесят — ноль целых, семьсот — ноль целых, семь тысяч.*

— *Ноль целых, семь, ноль — ноль целых, семь, два нуля — ноль целых, семь, три нуля.*

Первый вариант является предпочтительным как более естественный.

4. Далее, обратим внимание на то, что среди образцов чтения десятичных дробей без упоминания знаменателей нет примеров, в которых нуль (ноль) присутствует в дробной части не на первом месте, хотя далее такие примеры (естественно, без расшифровки чтения) имеются:

0,30 (с. 46); 0,340 (с. 49); 0,750; 0,60 (с. 52); 0,4005 (с. 53); 0,120; 0,106 (с. 54). Очевидно, с учетом образцов, дробную часть этих чисел можно читать как целые числа, не разбивая их на пары-тройки, т. к. они сами по себе короткие: 0,30 — ноль целых, тридцать; 0,340 — ноль целых, триста сорок; 0,750 — ноль целых, семьсот пятьдесят; 0,60 — ноль целых, шестьдесят; 0,4005 — ноль целых, четыре тысячи пять; 0,120 — ноль целых, сто двадцать; 0,106 — ноль целых, сто шесть.

Исключение может составлять только число 0,4005. Кроме уже приведенного варианта чтения возможны и другие: *ноль целых, четыре, два нуля, пять; ноль целых, сорок, ноль, пять*. Все варианты понятны, и это главное. Выбор за читающим. Обращаем внимание на устоявшиеся штампы, используемые в этих вариантах: «два нуля» и «ноль, пять».

Замечание 1. Отметим, что до сих пор мы рассматривали только числа с нулевой целой частью, чтение которых всегда начиналось с «ноль целых». А как читать в тексте следующие числа, имеющие ненулевые целые части: 357,0 (с. 47); 4,037 (с. 52); 47,04; 6,075; 3,06; 3,075 (с. 53)? В пособии [5] об этом сведений нет. Нет там и примеров, в которых целая часть заканчивается на единицу (кроме 11). Придумаем такие примеры сами: 1,09; 321,017. Возьмем за основу модель 2 и с помощью только что рассмотренных примеров расширим ее:

0,0 – *ноль целых, ноль*

357,0 – *триста пятьдесят семь целых, ноль*

4,037 – *четыре целых, ноль, тридцать семь*

47,04 – *сорок семь целых, ноль, четыре*

6,075 – *шесть целых, ноль, семьдесят пять*

3,06 – *три целых, ноль, шесть*

3,075 – *три целых, ноль, семьдесят пять*

1,09 – *одна целая, ноль, девять*

321,017 – *триста двадцать одна целая, ноль, семнадцать*

Модель 2.1

5. В этой модели просматривается устойчивое клише «целая, ноль» и «целых, ноль». А теперь посмотрим, как читаются числа, у которых нули не (или не только) в начале дробной десятичной части, но и внутри нее, например:

120,0193800025451 – *сто двадцать целых, ноль, девятнадцать, тридцать восемь, три нуля, двадцать пять, четыреста пятьдесят один.*

17 243 161,0000018372 – *семнадцать миллионов, двести сорок три тысячи, сто шестьдесят одна целая, пять нулей, восемнадцать, триста семьдесят два.*

Замечание 2. Обращаем внимание читателя на чтение последних цифр в этих двух числах — *один и два*, т. е. в мужском роде. То же мы видим и в изучаемом пособии на с. 45:

а) 0, 1 – *ноль целых, один,*

хотя всего пятью строками выше – в записи чтения этого числа с чтением знаменателя – последняя цифра читается в женском роде:

б) 0,1 – *ноль целых, одна десятая.*

Последняя ситуация понятна – студенты изучали это число на предыдущем занятии в виде обыкновенной дроби. Они знают, что это чтение – сокращенный вариант выражения *одна десятая часть единицы*, где существительное *часть* женского рода [2; 3].

Почему же в варианте чтения а) и мы, и авторы пособия [5] обратились к мужскому роду? Данный вопрос возникает у пытливых студентов, особенно у будущих магистрантов, окончивших бакалавриат по специальности «Русский язык». Попытаемся объяснить.

При изучаемом нами варианте чтения чисел с десятичной записью дробной части для удобства чтения эта дробная часть мысленно разбивается на

участки, состоящие из 2–3 цифр или нескольких подряд стоящих нулей. После этого дробная десятичная часть числа читается по участкам последовательно от запятой слева направо и, главное, – как натуральные числа. Вспомним первое занятие, на котором мы пишем:

$$N = \{1; 2; 3; \dots\}$$

и читаем: *один, два, три, …*, и все становится ясно.

Структурная бифуркация. На очереди в процессе нашего исследования равенства и неравенства, в правых частях которых – нуль. В Занятии 7 [5: 69] в определении абсолютной величины встречаемся со следующим текстом:

Абсолютная величина числа 0 равна 0 (нулю): $|0| = 0$.

С одной стороны, налицо определенность при чтении правой части равенства, с другой стороны, чтение левой части равенства представлено далеко не наилучшим образом, а именно, с помощью вспомогательного слова «числа». Необходимо перейти на родительный падеж самого числа 0; кроме того, не ясно главное: как в данном варианте читать 0 – как «ноль» или как «нуль». Дальнейшее изучение рассматриваемого пособия не способствовало разрешению создавшейся проблемной ситуации.

Далее, на с. 71, появляются записи со знаками « $>$ » и « $<$ », чтение которых демонстрируется лишь следующим образом:

…а большие, чем 0: $a > 0$.

…а меньшие, чем 0: $a < 0$.

Налицо чтение неравенства с помощью искусственной конструкции со словом «чем», использование которой было бы оправдано во втором занятии, но не в седьмом. И вновь возникает вопрос: как в данных записях читать 0 – как «ноль» или как «нуль». Мы склонны во всех трех неясных случаях данного пункта читать «нуль». Но возможен и вариант «ноль», если это удобнее для читающего. Здесь нет особой проблемы, есть проблемная ситуация, или структурная бифуркация, из которой есть два непротиворечащих друг другу выхода: «нуль» или «ноль».

Последний текст из пособия [5: 70], который следует рассмотреть:

Абсолютная величина любого действительного числа больше или равна 0: $|a| \geq 0$.

Как читать здесь 0? В пособии ответа на этот вопрос нет.

Системная бифуркация. Вопрос студента: *Как правильно читать математическую запись $a \geq 0$?* Естественно, этому выражению должны предшествовать записи $a = 0$ и $a > 0$, которые должны были пройти две стадии чтения «*a равно числу нуль*» \rightarrow «*a равно нулю*» и «*a больше, чем нуль*» \rightarrow «*a больше нуля*». Наличие двух стадий объясняется тем, что первая стадия универсальна для всех чисел и приемлема на начальной стадии изучения математики, когда знания русского языка минимальны (Занятия 1 и 2 в [5]). Введение второго варианта чтения, принятого в нашей стране, осуществляется постепенно, время начала работы по его введению зависит от уровня группы, от наличия в группе сильных студентов. Терпеливые подсказки

и ориентация на тех, у кого получается новый, более совершенный способ чтения, постепенно помогают освоить его.

Поставленный вопрос не прост, поскольку выражение с равенством требует дательного падежа: «а равно (чему?) нулю», а выражение с неравенством требует родительного падежа: «а больше (чего?) нуля». Следует ли читать «а больше или равно нуля» или «а больше или равно нулю»? Известно, что преподаватели математики читают по-разному. Конечно, преподаватель – авторитет, поэтому на этом можно было бы и остановиться (*говори, как преподаватель!*), но у студентов каждый раз при чтении этого выражения возникают объяснимые вопросы. Здесь мы имеем системную бифуркацию.

Чтобы разобраться с этим вопросом поглубже, мы обратились к «вечно живому» Розенталю и получили ответ «чистого русиста» [7: 205]: «а больше нуля или равно ему». Теперь нет языковых проблем, но найдите хотя бы одного так читающего математика… Читая Розенталя далее, узнаем, что используемые математиками, в общем-то, «подозрительные» конструкции встречаются, и не только в газетах (например, «*в соответствии и на основе утвержденного плана*»), но и у великих русских писателей, например, у Гоголя (*«жмурил и хлопал глазами»*), у Тургенева (*«ловя и избегая вопросительно устремленный на него взор Кати»*)!

Изучая со студентами математику далее в следующем учебнике [6: 114] читаем-узнаем выражение «не меньше», т. е. получаем еще один, четвертый, способ чтения данной записи: «а не меньше нуля»! Совсем хорошо, так как правильно, – с точки зрения русского языка! Системная катастрофа разрешена. Но как будет читать-говорить преподаватель на основном факультете? Как захочет! А студент-иностраник любой вариант должен понять! И это главное. При такой учебе и сам сможет сказать, да так, как ему нравится!

Замечание 3. В процессе обсуждения данного вопроса со студентами, конечно, следует отметить, что если в правой части нестрогого неравенства стоит, например, 5 или b, то системной бифуркации не возникает, поскольку у числа пять родительный и дательный падежи совпадают (*пяти*), а буква вообще не склоняется! И таких чисел и букв немало …

Заключение. Как видно из проведенного исследования, работая с иностранными слушателями, приехавшими для продолжения своего образования в университетах и вузах нашей страны, мы вынуждены все математические тексты/дискурсы «раскладывать по полочкам», и не только математическим (к чему мы уже привыкли), но и языковым. Последние проблемы особенно обострились в последние десятилетия, когда подавляющее большинство иностранных слушателей приезжают из Китая. Характерными чертами таких слушателей являются, с одной стороны, достаточно приемлемый уровень математической подготовки, с другой стороны, огромные трудности в изучении русского языка, радикальным образом отличающегося от их родного языка. Изучая русский язык с нуля, они с большим интересом относятся к необычным для них конструкциям русских математических штампов и клише.

Наша задача – не только сказать: «Мы говорим так ...», – но и попытаться объяснить, почему «так», обратившись при этом как к теории русского языка, так и к математическим источникам математических терминов, более того, к математическим традициям, т. е. к традициям русского математического языка.

Литература

1. Королева М. Нуль – это неполный ноль. URL: <http://www.rg.ru/2006/05/26/koroleva-nul...>
2. Лазарева Е. А., Зверев Н. И. Арифметические операции : пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2010. 95 с.
3. Кузнецова Т. И. Методика обучения чтению чисел студентов-иностранных (начальный этап) // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. № 3. С. 33–42.
4. Кузнецова Т. И. На пути интеграции обучения русскому языку общего владения и языку специальности (математика) // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. № 2. С. 62–68.
5. Кузнецова Т. И. Преподаватель может сказать так... // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы III международной научно-методической конференции. 25–26 июня 2009 г. Минск: БГУ, 2009. С. 110–112.
6. Розенталь Д. Е., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. 2-е изд., испр. М.: ЧеРо, 1998. 400 с.
7. Лазарева Е. А., Пацей И. П., Вуколова Т. М. Алгебра : учебное пособие для студентов-иностранных подготавительных факультетов. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2015. 159 с.

T. I. Kuznetsova

RUSSIAN MATHEMATICAL LANGUAGE (INITIAL STAGE). READING MATHEMATICAL TEXTS: NOUGHT AND ZERO

Abstract: In the article the question of use of the words «nought» and «zero» when reading mathematical texts is investigated (initial stage). It is sometimes more convenient to say one, sometimes — another. The research is conducted on manuals for foreign learners of preparatory faculties.

Keywords: mathematics; Russian mathematical language; mathematical text; reading mathematical texts; reading options.

Т. В. Лысова

кандидат филологических наук, доцент Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия
tatyana-lysova@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОГРАММАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПОДГОТОВКОЙ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Аннотация: В статье рассматриваются современные электронные образовательные ресурсы, которые могут использовать преподаватели, реализующие дополнительные общеобразовательные программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, для повышения своей профессиональной квалификации.

Ключевые слова: повышение профессиональной квалификации преподавателей вуза; дистанционное повышение профессиональной квалификации преподавателей вуза.

Функциональной обязанностью преподавателей и сотрудников вуза является повышение профессиональной квалификации. Порядок прохождения обучения по программам повышения квалификации определяется «Положением о повышении квалификации профессорско-преподавательского состава», разработанным каждым конкретным вузом самостоятельно на основе законодательных актов (федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года; приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» № 499 от 1 июля 2013 года). В соответствии с положением, повышение профессиональной квалификации преподавателей «осуществляется в целях совершенствования профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации...; подготовки преподавателей к внедрению обновленного содержания, структуры и инновационных технологий образования в учебный процесс» [5: 2].

Учитывая важность периодического повышения профессиональной квалификации сотрудников и преподавателей вузов (один раз в три года), в частности, подразделений вузов, реализующих дополнительную образовательную программу подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина разработал современные программы ПК, обучение по которым можно пройти как в традиционной форме (очно), так и с помощью электронных технологий.

В настоящее время, несомненно, большую популярность приобретает дистанционная система повышения квалификации преподавателей. Прекрасную возможность дистанционного повышения профессиональной квалификации преподавателям, обучающим иностранных граждан русскому языку на предвузовском этапе, предоставляет специализированный образовательный портал «Образование на русском», на котором размещены массовые открытые онлайн-курсы. На портале предлагаются на выбор различные по содержанию и продолжительности программы краткосрочных курсов ПК. Тематика представленных программ ПК затрагивает самые важные вопросы методики преподавания РКИ. Вот названия некоторых программ: «Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе», «Практическая методика преподавания РКИ», «Практическая методика преподавания РКИ (лексический аспект)» и др.

Структура программ ПК построена на модульном принципе организации образовательной деятельности. Например, программа «Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе» состоит из четырех логически связанных учебных модулей. Тема первого модуля: «Цели, сроки обучения и учет национальных особенностей учащихся». Тема второго модуля: «Психолого-педагогические принципы начального этапа обучения». Тема третьего модуля: «Учебники и учебные пособия, используемые на начальном этапе обучения». Тема четвертого модуля: «Методические рекомендации преподавателю, работающему на начальном этапе обучения». Каждый модуль включает в себя определенное количество учебных блоков в формате видеолекций и контролирующих заданий в форме теста, который сразу же проверяется с указанием правильных и неправильных ответов. Исходя из результатов, слушателю предлагается пройти тест повторно. После прохождения всех модулей слушатель выполняет итоговый тест, на выполнение которого дается только одна попытка. Слушатели, успешно завершившие обучение по курсу, получают сертификат об участии в образовательной программе. Удостоверение государственного образца о повышении квалификации выдается после оплаты.

Отличительной особенностью содержания программ ПК является максимальная практическая ориентированность ее методических решений, рекомендаций, приемов, предлагаемых учебников и учебных пособий, поэтому преподаватель после завершения обучения по программе ПК приобретет

дополнительные профессиональные компетенции, применение которых позволит повысить эффективность педагогической деятельности: научиться планировать, организовывать, управлять и контролировать учебную деятельность таким образом, чтобы создать условия для успешного освоения иностранными гражданами дополнительной образовательной программы, касающейся изучения русского языка; сможет выстроить учебный процесс, сохранив и усилив интерес и мотивацию к обучению у иностранных граждан; получит небольшое представление о психологических особенностях, национальных и культурных традициях разных групп обучающихся, об особенностях адаптационного периода граждан, приезжающих на обучение в Россию.

Освоение русского языка иностранными гражданами не ограничивается предвузовской подготовкой, оно продолжается и в период обучения их по программам высшего образования в российских вузах. Целесообразным в данных условиях представляется разработка программ ПК по организации занятий с иностранными гражданами, овладевающими русским языком на уровнях В2–С1. В содержании программы ПК следует обратить внимание на особенности преподавания курса «Русский язык» иностранным студентам-бакалаврам. Подобное расширение круга представленных на портале программ ПК позволит создать комплекс программ ПК, отвечающих целям и задачам обучения на любом этапе.

Эффективная педагогическая деятельность невозможна без обучения по программам ПК. Преподаватели, будучи профессионалами в своей области, должны постоянно обновлять, пополнять и совершенствовать свои знания, заботиться о профессиональном росте, развивать индивидуальный стиль педагогической деятельности [4: 109].

Создание и использование новой формы повышения квалификации преподавателей вуза, занимающихся подготовкой иностранных граждан на предвузовском этапе, с применением дистанционных технологий позволяет планировать и организовывать обучение по программам ПК без временных и пространственных рамок, выбрав свою индивидуальную траекторию обучения. Кроме того, дистанционные образовательные технологии в системе непрерывного повышения квалификации преподавателей вузов служат показателем инновационного развития системы дополнительного образования. Дистанционное обучение прекрасно дополняет традиционные методы повышения квалификации и позволяет преподавателю не прерывать процесс саморазвития и самообразования в быстро меняющихся условиях современной жизни [3: 38].

Портал «Образование на русском» – это крупный, качественный, действующий, эффективный электронный образовательный ресурс, который оказывает неоценимую помощь преподавателям, реализующим дополнительные общеобразовательные программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, с опытом

и без опыта работы, и задает вектор их дальнейшей профессиональной деятельности. Уверена, что дистанционных курсов на портале будет появляться все больше, и они будут широко востребованы в системе повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного. Их внедрение позволяет преподавателям своевременно ознакомиться с последними достижениями методики обучения русскому языку иностранных граждан, получать консультации у лучших преподавателей ведущего вуза страны, «посмотреть на образовательный процесс с иных позиций, пересмотреть организацию своей профессиональной деятельности» [3: 40].

Литература

1. Аббасова А. А., Балыхина Т. М. Инновационные подходы и критерии оценивания программ повышения квалификации педагогов-русистов // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2014. № 4. С.13–17.
2. Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» : сб. статей. М., 2016. 584 с.
3. Копытова Н. Е. Массовые открытые онлайн-курсы повышения квалификации педагогов // Психологопедагогический журнал «Гаудеamus». 2015. № 2. С. 37–42.
4. Копытова Н. Е., Макарова Л. Н. Повышение квалификации преподавателей вуза: состояние и проблемы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2012. № 4. С. 108–117.
5. Положение о повышении квалификации профессорско-преподавательского состава // ФГБОУ ВПО Ростовский государственный экономический университет, 2014. 17 с. URL: www.rsue.ru/prepodavatelyam/.../polojenie.pdf.
6. Портал «Образование на русском». URL: www.puskininstitute.ru/learn
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. № 499 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». URL: <https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html>

T. V. Lysova

THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR TRAINING
UNDER THE PROGRAMS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL
OF TEACHERS OF HIGH SCHOOLS ENGAGED IN TRAINING OF FOREIGN
CITIZENS ON PRE-UNIVERSITY STAGE

Abstract: The article considers the modern electronic educational resources that can equip the teachers that implement additional educational programs for training foreign nationals for the development of professional educational programs in the Russian language, to improve their professional skills.

Keywords: professional development of university teachers; distance increase of professional qualification of university teachers.

кандидат филологических наук, доцент Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
NAMarkina@pushkin.institute

ПРИНЦИПЫ АДАПТАЦИИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Аннотация: статья посвящена вопросам адаптации учебных текстов по языку специальности (тексты гуманитарной направленности) для обучающихся подготовительных факультетов.

Ключевые слова: учебный текст; адаптация текста; адаптивное моделирование текста.

Специальные учебные тексты создаются для осуществления успешного обучения. В процессе достижения намеченной цели необходимо добиться результативной учебной деятельности. Важным оказывается сам адресат учебной деятельности, т. е. необходимым является учет направленности созданных учебных текстов на определенный контингент учащихся.

Обучение иностранных граждан при подготовке к поступлению в бакалавриат, магистратуру или аспирантуру российских вузов осуществляется по дополнительным образовательным программам, которые должны обеспечивать подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» регламентируют общеобразовательные дисциплины для различных профилей подготовки:

- для гуманитарного профиля – обществознание, история и литература,
- для экономического профиля – обществознание, история и математика,
- для медико-биологического профиля – химия, биология и физика,
- для естественно-научного профиля – математика, физика и химия,
- для инженерно-технического профиля – математика, физика и информатика.

При определении перечня дисциплин учитывается уровень последующего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура).

Учебные планы слушателей, которые готовятся к поступлению в бакалавриат по различным гуманитарным специальностям, включают в себя такие дисциплины, как обществознание, историю, литературу. Материалы по данным предметам, давая слушателям необходимый научный минимум знаний по вышеуказанной дисциплине, включают в себя лексико-грамматический материал, работу с текстом, которые позволяют слушателю развивать свои языковые умения и навыки, уметь читать и понимать тексты, слушать лекции

по данному предмету, участвовать в семинарах на русском языке. Профессиональная направленность обучения слушателей должна способствовать формированию коммуникативной компетенции, включающей языковую, речевую, предметную составляющие. В связи с вышеизложенным, возможно предложить принципы работы с текстами, принципы адаптации научных текстов для обучающихся на подготовительных отделениях российских вузов.

Одним из центральных вопросов методики преподавания русского языка как иностранного является вопрос о том, каким должен быть учебный текст. В методической литературе предлагается ряд принципов отбора учебного текста, таких как доступность, коммуникативность, последовательность, преемственность, нарастание трудности и другие. В случае работы с научными текстами на подготовительном факультете вышеизложенные принципы могут быть нарушены. В этом случае может быть смоделирован адаптированный текст с учетом требований к языковому уровню.

Адаптация текста понимается как сокращение и упрощение текста для слабо подготовленного читателя. Адаптация, по словам О. В. Поповой, «интерпретируется как облегчение или упрощение исходного текста в определенных целях. В основе строения сложных систем (в том числе языка) лежит универсальный принцип простоты, который заключается в следующем: при прочих равных условиях предпочтительна наиболее простая познавательная конструкция» [2: 111].

В полученном после определенных целенаправленных изменений вторичном (адаптированном) тексте содержится та же предметная ситуация, что и в тексте-источнике, но она описывается иначе, в зависимости от выбранного вида и целей адаптации текста. Адаптация текста является, прежде всего, построением (моделированием) нового текста на основе текста-источника, создание нового текста происходит с учетом знаний адресата, которые заранее хуже, чем знания автора текста-источника. Адаптация затрагивает структурные, семантические и композиционные аспекты текста. Автор адаптированной версии использует тот языковой материал, который могут понять учащиеся с определенным уровнем владения языком.

Адаптация учебного текста связана с языковым упрощением текстов. Авторы, исследующие проблемы адаптации (Н. Д. Голев, А. А. Дьякова, С. В. Первухина и др.), выделяют различные виды адаптации.

Субъектная адаптация определяется тем, кто адаптирует текст. Качество адаптированного текста зависит от того, как автор понял текст-источник, а также от его способности построить новый текст.

Референциальная адаптация связана с тем, что именно адаптируется в данном тексте. Объектом адаптации может являться текст или информация.

Например, для изучающих иностранный язык большую сложность в понимании текста представляет не содержание, а способ выражения мысли: синтаксические конструкции, незнакомая лексика, фразеологизмы и т. п.

По принципу упрощения языка изложения строится адаптация текстов для изучающих иностранные языки, разрабатываются уровни адаптации текстов.

Адресатная адаптация учитывает то, для кого осуществляется адаптация.

Учебный текст адаптируется за счет использования соответствующих моделей, характерных для каждого из уровней владения языком (сокращение, замена отдельных слов, перестройка синтаксических конструкций и др.), т. е. моделируется такой образец текста, на основе которого предполагается выработка (по О. Д. Митрофановой) навыков оформления, навыков использования и навыков синтезирования. «Навыки оформления требуют выработки автоматизированного употребления форм рода, числа, падежа, вида, времени в системе законченного предложения. Навыки использования предполагают знание семантического веса лексем и конструкций, их общности и различий, сочетательных возможностей и сферы употребления, частичной или полной взаимозаменяемости. Навыки синтезирования определяют умение строить и реализовывать собственную программу высказывания» [1: 19].

В основе адаптивного моделирования текста для специальных целей лежит последовательный переход от анализа к синтезу. Этот процесс включает следующие ступени:

- 1) выбор исходного текста;
- 2) анализ исходного текста на разных уровнях лингвистического исследования (морфологическом, лексическом, синтаксическом, стилистическом);
- 3) отбор грамматических моделей, которые соответствуют уровню владения языком;
- 4) замена сложных конструкций;
- 5) анализ текста образца.

Моделирование учебных текстов особенно важно на начальном этапе обучения, далее, по мере приобретения обучающимися определенных навыков, происходит постепенный переход от моделированных текстов к работе с неадаптированными текстами.

Литература

1. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976. 198 с.
2. Попова О. В. Адаптация текста к новым дискурсивным условиям // Омский научный вестник. 2011. № 3 (98). С. 111–113.

N. A. Markina

PRINCIPLES OF ADAPTING THE TRAINING TEXTS

Abstract: The article is devoted to the matters of adapting training texts on the specialty language (texts of humanitarian orientation) for students at preparatory faculties.

Keywords: teaching text; text adaptation; adaptative text modeling.

П. Г. Матухин
*старший преподаватель Российской университета дружбы народов,
 г. Москва, Россия
 m-pg@mail.ru*

О. А. Грачева
*кандидат филологических наук, доцент Российской университета
 дружбы народов, г. Москва, Россия
 oagra@hotmail.com*

Н. В. Комиссарова
*кандидат филологических наук, доцент Российской государственного
 социального университета, г. Москва, Россия
 natalie_komis@mail.ru*

В. В. Запорожец
*старший преподаватель Российской университета дружбы народов,
 г. Москва, Россия
 etnavz@mail.ru*

О. В. Салтыкова
*руководитель программ ООО СП «Содружество», г. Дубна, Россия
 edu@aliden.ru*

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОДУКТОВ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ПЕРСОНАЛА РЦНК ЗА РУБЕЖОМ ПО ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИЮ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ПО СИСТЕМЕ ТРКИ

Аннотация: Приведено описание комплекта информационных продуктов для ознакомления сотрудников и преподавателей РЦНК с вопросами подготовки и организации государственного тестирования по РКИ. Комплект включает обзор нормативно-правовых актов, авторские методики обучения РКИ и сведения по информационным технологиям для подготовки к ТРКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; РКИ; тесты; ТРКИ.

За последние 15–20 лет работа в направлении продвижения русского языка привела к появлению системы государственной аттестации иностранных граждан по русскому языку как иностранному (РКИ), или системы тестирова-

ния по РКИ (ТРКИ). На этапе 2012–2017 годов были определены механизмы функционирования и выстроена структура образовательных организаций, допущенных к участию в подготовке иностранных граждан различных категорий к государственной аттестации и проведению ТРКИ. На этом этапе проведение ТРКИ проходило под руководством ряда головных организаций высшего образования, которые в совокупности составили Российской тестовый консорциум. Рост потребности в проведении государственной аттестации по РКИ в большом числе стран мира не только подтвердил успех политики РФ в данном направлении, но выявил необходимость развития данной системы. В настоящее время ведется подготовка к расширению масштабов работы в этом секторе. Как следует из ряда вновь принятых нормативно-правовых актов, а также из выступлений на пленарном заседании II Всероссийской научно-практической конференции **«Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан»** (Москва, ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 6–8 сентября 2017 года) руководителей структурных подразделений Минобрнауки, Россотрудничества, коллег из вузов, традиционно занимающихся подготовкой иностранных граждан к получению образования в России, одним из приоритетных направлений становится ориентация на создание системы подготовки и тестирования по РКИ на базе Центров российской науки и культуры (РЦНК) в странах ближнего и дальнего зарубежья. Отмечено, что такой подход позволит более эффективно решать вопросы, входящие в комплекс задач государственной политики по продвижению русского языка за рубежом, повышению конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг и др. Были представлены возможности РЦНК по привлечению иностранных граждан в российские образовательные организации.

В целях реализации такого рода возможностей разработана и реализуется федеральная целевая программа «Русский язык 2016–2020». В рамках данной программы решаются задачи по подготовке преподавателей и персонала РЦНК к проведению занятий и государственной аттестации по системе ТРКИ различных категорий иностранных граждан в странах ближнего и дальнего зарубежья. В ходе работ по направлениям:

- «Развитие содержания, форм, методов повышения кадрового потенциала педагогов и специалистов по вопросам изучения русского языка как родного, как неродного, в образовательных организациях»,

- «Реализация комплекса мероприятий по внедрению модели организации подготовки граждан в государствах – участниках СНГ к тестированию по русскому языку и ЕГЭ»,

- «Реализация комплекса мероприятий по организационно-методическому обеспечению проведения тестирования по русскому языку как иностранно-

му для различных категорий граждан в странах дальнего зарубежья на базе РЦНК за рубежом» –

была поставлена задача разработки информационных продуктов образовательного назначения для преподавателей РКИ и персонала РЦНК, которые помогли бы им получить необходимые сведения для начала и продолжения работы в секторе ТРКИ. Проблематика решения данной задачи включала в себя следующее:

- Определение тематической конфигурации комплекта.
- Выбор форм реализации информационных продуктов.
- Подготовка исходных материалов.
- Формирование компонентов комплекта.
- Размещение комплекта на сайтах системы дистанционного образования.
- Апробация составных частей.
- Подготовка результатов работы к публикации.

В соответствии с техническим заданием на разработку была разработана и утверждена структура комплекта. Она включала в себя такие разделы, как:

- Нормативно-правовые основы подготовки и проведения ТРКИ.
- Методические аспекты подготовки к ТРКИ.
- Информационные технологии подготовки и проведения ТРКИ.

По каждому из данных разделов были подготовлены от одного до 3–4 наборов информационных продуктов.

Техническим заданием на разработку было определено, что все информационные продукты комплекта должны быть реализованы в электронной форме. Они должны допускать размещение на сайте системы дистанционного образования (СДО), доступ к ним для слушателей, а также получение ими всех составных частей наборов через Интернет. Основным форматом информационных продуктов была выбрана видеолекция. Ее подготовка включала в себя формирование опорного конспекта в виде электронного текстового документа и презентации. Все три продукта – запись видео, файл конспекта и файл презентации – предполагались к размещению в соответствующих разделах курса СДО.

Подготовка исходных материалов велась на основе официальных документов, опубликованных пособий и авторских разработок. Работы были организованы в форме коллективных межпредметных проектов преподавателей РКИ, профильных дисциплин и информационных технологий. Размещение готовых материалов проводилось специалистами СДО.

Описания компонентов комплекта прошли экспертную оценку, зарегистрированы и размещены в базе данных интернет-портала Объединенного фонда электронных ресурсов науки и образования (ОФЭРНО).

В процессе разработки составных частей комплекта параллельно была создана подборка заготовок и готовых элементов. Апробация проводилась путем представления их на лекциях и лекционно-практических занятиях курсов повышения квалификации преподавателей русского языка и РКИ

в регионах по направлениям ФЦП «Русский язык 2016–2020», перечисленным выше. В ходе апробации были выявлены необходимые доработки и проведено устранение недостатков. В том числе – скорректированы планы отдельных выступлений, уделено больше внимания вопросам, вызвавшим отдельный интерес слушателей курсов. Приведем обзор комплекта информационных продуктов для сотрудников РЦНК в странах ближнего и дальнего зарубежья по тематике подготовки ТРКИ.

Первая тема комплекта **«Нормативно-правовые основы обучения и тестирования по РКИ граждан иностранных государств на базе российских центров науки и культуры за рубежом»**. В ней приведен обзор системы нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность по организации и проведению обучения и тестирования иностранных граждан по РКИ. Приведены сведения по мониторингу образовательных организаций, реализующих программы подготовки иностранных граждан к ТРКИ. Рассмотрены система уровней аттестации ТРКИ, требования к организациям, участвующим в проведении аттестации, и их сотрудникам, к аттестационным материалам тестов. Приведен перечень указов президента РФ, постановлений правительства РФ, приказов Минобрнауки РФ по тематике ТРКИ. Даны адреса сайтов, размещающих официальную информацию по данной теме.

Блок методических материалов по тематике подготовки к ТРКИ включает в себя 6 наборов информационных продуктов (темы 2–5, 8 и 10, а также мастер-класс «Глаголы движения») в составе видеолекции, опорного конспекта и презентации.

Тема 2 **«Обучение применению в русском языке существительных и их склонению по падежам в процессе подготовки иностранных граждан различных категорий к ТРКИ»** включает следующие вопросы:

1. Категоризация иностранных граждан по уровню владения русским языком в системе обучения РКИ и уровню сертификации А1, А2, В1, В2 по стандартам ТРКИ.

2. Специфика имени существительного как части речи и его категорий в системе русского языка на уровнях сертификации А1, А2, В1, В2.

3. Таблица имен прилагательных и существительных.

4. Приемы обучения иностранных граждан склонению имен существительных для разных категорий сертификации по системе ТРКИ.

5. Обучение и тестирование иностранных граждан на изменение имен существительных по числам и падежам для различных уровней ТРКИ.

6. Элементы компьютерных технологий в обучении иностранных граждан в процессе подготовки их к сертификационному тестированию на разные уровни владения русским языком как иностранным.

В конспекте также приведены «Глоссарий», «Опрос» и «Рекомендуемая литература».

Тема 3 «Обучение глагольному управлению и тренинг в категориях глаголов движения, состояния и других при подготовке иностранных граждан различных категорий к ТРКИ» посвящена следующим вопросам:

1. Категоризация иностранных граждан по уровню владения русским языком в системе обучения РКИ и уровню сертификации A1, A2, B1, B2 по стандартам ТРКИ.

2. Специфика глагола как части речи и его категорий в системе русского языка на уровнях сертификации A1, A2, B1, B2. Глаголы движения и состояния.

3. Обучение различных категорий иностранных граждан использованию глагольных форм в устной и письменной речи. Глагольная тетрадь.

4. Приемы обучения иностранных граждан глагольному управлению для разных уровней аттестации по системе ТРКИ.

5. Обучение и тестирование различных категорий иностранных граждан на изменение глагола по видам, временам, лицам, числам, на различие семантически близких глаголов для различных уровней сертификации по ТРКИ.

6. Элементы компьютерных технологий в обучении иностранных граждан в процессе подготовки их к тестированию на разные уровни владения РКИ.

В конспекте также приведены «Глоссарий», «Опрос», «Рекомендуемая литература».

Тема 4 «Применение печатных СМИ и медийных ресурсов Интернета в обучении, тренинге, подготовке и проведении ТРКИ» имеет следующий план:

1. Место и роль чтения материалов периодической печати и сетевых СМИ в системе подготовки к ТРКИ на разных уровнях сертификации.

2. Печатные СМИ и их электронные версии как источник аутентичных текстов для подготовки к ТРКИ.

3. Газетные статьи.

4. Русскоязычные СМИ – периодическая печать и ресурсы Интернета.

5. Разработка учебных материалов для подготовки к ТРКИ на основе материалов периодической печати и других медийных источников.

6. Примеры использования медийных материалов в тестах по РКИ разных уровней сертификации и их анализ.

Тема 5 «Художественная литература, искусство и народное творчество как основа текстовой подсистемы в обучении иностранцев для подготовки к ТРКИ» включает три вопроса:

1. Место и роль навыков чтения текстов в овладении речевыми навыками и в системе подготовки к ТРКИ на уровнях A1, A2, B1, B2, их особенности в зависимости от уровня сертификации и других факторов.

2. Русская литература и ее представление в системе обучения РКИ и ТРКИ. Отбор фрагментов литературных произведений для обучения и тренинга в процессе подготовки к ТРКИ.

3. Русское искусство и народное творчество в обучении и подготовке к ТРКИ на разных уровнях сертификации.

Входящая в блок методических материалов разработки Тема 8 «**Использование облачной технологии «Knowledge Hub» для обучения языку в группах различных категорий граждан при подготовке к ТРКИ**» представляет собой пример адаптации авторской методики, первоначально разработанной для преподавания английского языка, к решению актуальных проблем создания новых методических подходов к обучению РКИ. В лекции изложены основы модификации коммуникативной методики Knowledge Hub для изучения различных тем курса «Русский язык как иностранный» на основе облачного сервиса OneDrive\Word-online. Рассмотрены варианты организации групповых и индивидуальных занятий. Показана более высокая эффективность и возможность обучения в режиме BYOD (Bring Your Own Device). Предлагается использовать данный метод для подготовки иностранных граждан различных категорий к тестированию по РКИ.

Тема 10 «**Метрика, ритмика, звуковысотность и рифма произведений русского фольклора как компоненты системы поддержки занятий по изучению иностранными гражданами различных категорий русского языка как иностранного и подготовки их к ТРКИ**» показывает пример того, как можно расширить содержательную базу обучения РКИ за счет использования местных или региональных ресурсов языка. Перечень вопросов:

1. Классификация произведений фольклора.
2. Характеристика фольклорных произведений.
3. Роль и место различных форм фольклора в обучении РКИ и ТРКИ.
4. Ментальные аспекты фольклорных произведений.
5. Примеры упражнений на основе фольклорных форм в обучении РКИ и подготовке к ТРКИ.
 - а) Формирование словарного запаса. Лексика.
 - б) Примеры грамматических конструкций фольклорных произведений для обучения РКИ.
 - в) Чтение.
 - г) Говорение.
6. Тесты системы стандарта ТРКИ и упражнения на основе фольклорных произведений для их освоения. Примеры и комментарии.
7. Технологии сбора и подготовки учебных упражнений по РКИ на основе экспедиционных материалов.

Лекция построена на экспедиционных материалах, собранных в различных регионах России в конце XX – начале XXI веков и опубликованных в различных научных изданиях Москвы и за рубежом. В процессе обучения русскому языку иностранные граждане познают традиции не только языковой системы русского народа, но и всего культурного наследия страны в целом. Этот фактор усиливается многократно, если в обучении русскому языку использовать фольклорные произведения. Тексты фольклорных произведений

являются одной из основополагающих систем в становлении межличностных и межкультурных отношений, и потому они представляют доминирующий аспект в преподавании русского языка как иностранного. Фольклорные тексты, как в письменном, так и в устном варианте информационного источника, являются тем фундаментом, на основе которого обучающиеся иностранные граждане изучают грамматику, лексику, другие закономерности коммуникативной организации текста.

Тема мастер-класса «**Глаголы движения**» раскрыта на примере видеозаписи работы группы иностранных студентов факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин. В ходе занятия показана работа преподавателя, использующего для поддержки занятия наглядные пособия – карты, игрушки и т. п., а также подготовленные заранее тренажеры облачной системы языкового тренинга. Студенты, выполняя задания преподавателя, переходят к самостоятельному освоению темы при помощи ноутбуков и собственных мобильных устройств. Показана работа в индивидуальном, парном и групповом режимах. В процессе занятия студенты представляют себя, рассказывая о себе, своей семье, стране и учебе в университете.

В рамках направления по тематике ЕГЭ подготовлена лекция, входящая в методический блок **«Подготовка к ЕГЭ по русскому языку»**. План:

1. Законодательные основы проведения ЕГЭ.
2. Структура экзамена по русскому языку.
3. Анализ конкретных заданий теста с указанием максимальных баллов.
4. Структура сочинения-эссе.
5. Специфические приемы подготовки к ЕГЭ.
6. Ценность инновационных приемов подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Отдельная запись посвящена теме оценивания результатов аттестации.

Тема 6 **«Структура и содержание контрольно-измерительных материалов в рамках тестирования по русскому языку. Типы тестовых заданий и их особенности с точки зрения применения в ТРКИ»** подготовлена как обзор типов тестовых заданий в привязке к возможностям современных компьютерных систем, на базе которых реализуются процедуры аттестации по системе ТРКИ. Вопросы темы:

1. Основные принципы подготовки тестовых материалов для ТРКИ.
 2. Требования стандартов уровней сертификации A1, A2, B1 и B2 к организации тестирования.
 3. Типы вопросов тестов ТРКИ разных уровней, их характеристики и классификация.
 4. Режимы тестирования и варианты использования разных заданий.
 5. Рекомендации по составлению тестов ТРКИ.
 6. Примеры реализации тестовых заданий ТРКИ уровней A1 и A2.
- Две темы комплекта – темы 7 и 9 – представляют использование интернет-ресурсов и информационных технологий для подготовки ТРКИ.

Тема 7 «Обзор сайтов поддержки русского языка при подготовке к ТРКИ. Инструменты сайтов поддержки и подготовки к тестированию по русскому языку как иностранному (на примере порталов ведущих образовательных организаций высшего образования РФ)» включает цели и задачи сайтов поддержки и проведения ТРКИ.

1. Перечень организаций, включенных в перечень допущенных к ТРКИ.
2. Организация сайта ГЦТИГ МГУ.
3. Информационный контент сайта центра ТРКИ МГУ.
4. Обзор сайта ЦЛЯТ и СМП ГИРЯ им. А. С. Пушкина,
5. Сайт ЦТРКИ РУДН,
6. Сайт ЦТРКИ МАДИ.

Тема 9 «Особенности практического использования ИКТ и сетевых ресурсов Интернета для подготовки и проведения тестирования по русскому языку как иностранному различных категорий граждан в странах дальнего зарубежья» включает следующее:

1. Место и роль ИКТ в системе подготовки и проведения ТРКИ.
2. Задачи прямой и обратной связи и контроля в ходе подготовки к ТРКИ.
3. Сетевые инструменты прямой и обратной связи локального центра ТРКИ.
4. Опросник GOOGLE.

5. Возможности облачных сервисов Microsoft и инструмента ОПРОС Excel online как компонентов информационной системы локального центра ТРКИ.

6. Организация языкового тренинга в электронной обучающей среде.

Эта тема ориентирована на ознакомление преподавателей и сотрудников РЦНК с вопросами дистанционного тестирования по РКИ и возможностями современных информационных систем.

Описанные в настоящей работе результаты представляют попытку реализации комплексного системного подхода к разработке пособий для ознакомления преподавателей и сотрудников РЦНК с проблемами учебно-методического обеспечения процесса подготовки и проведения государственной аттестации по системе ТРКИ. Конечно же, наши материалы не претендуют на полноту, они не исчерпывают все масштабы данной тематики. Надеемся, что будет привлечено внимание преподавателей РКИ, разработчиков программного обеспечения и других специалистов к таким разработкам.

Литература

1. Болдырев Е. В. О продвижении русского языка за рубежом // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» 6–7 сентября 2017 г. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина.

2. Бурулько И. Е. Задачи государственной политики по повышению конкурентоспособности российского образования на мировом рынке // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы

реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» 6–7 сентября 2017 г. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина.

3. Калинин М. А. Возможности российских центров науки и культуры в привлечении иностранных граждан в российские образовательные организации // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» 6–7 сентября 2017 г. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина.

4. Колтакова Е. В. Мониторинг образовательных организаций, реализующих программы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» 6–7 сентября 2017 г. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина.

5. Радченко О. А. Дистанционное тестирование по русскому языку как иностранному // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» 6–7 сентября 2017 г. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина.

6. Ременцов А. Н. Системное учебно-методическое обеспечение довузовской подготовки иностранных граждан // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» 6–7 сентября 2017 г. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина.

*P. G. Matukhin, O. A. Gracheva,
N. V. Komissarova, V. V. Zaporozhets, O. V. Saltykova*

DEVELOPMENT OF A SET OF INFORMATION PRODUCTS FOR THE RCSC ABROAD FACULTY AND STAFF PREPARATION FOR FOREIGN CITIZENS OF VARIOUS CATEGORIES TRFL TRAINING AND TESTING

Abstract: The description of a set of information products to educate staff and faculty of the RCSC with the preparation and organization of the state testing on Russian as a foreign language is given. This kit includes the review of legal acts, the author's methods of RFL teaching, and information technology to prepare for the TRFL.

Keywords: Russian as a foreign language; RFL; tests; TRFL.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и русского языка как иностранного Псковского государственного университета, г. Псков, Россия
 molcnatasha@yandex.ru

УЧЕТ НОВЫХ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ, ФОРМ И ТЕМ ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье рассмотрены новые речевые ситуации и формы общения, необходимые для удовлетворения коммуникативных потребностей иностранцев, обучающихся по программе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; коммуникативный подход; речевая ситуация; интернет-коммуникация; интернет-общение.

Использование речевых ситуаций лежит в основе коммуникативной методики преподавания иностранных языков. Под речевой ситуацией понимается комплекс обстоятельств и система взаимоотношений, стимулирующих речевую деятельность и погружающих коммуникантов в социокультурный контекст [1: 1]. Именно речевая ситуация – это та исходная точка, которая определяет остальные параметры коммуникативного акта: тему, форму общения, выбор языковых средств. Ситуативный подход позволяет последовательно выстроить этапы обучения, подчинив решению коммуникативных задач весь комплекс лексико-грамматических средств языка. Кроме того, обращение к речевым ситуациям на уроке способствует развитию навыка речевого общения на иностранном языке, формирует благоприятный межличностный климат в группе, снимает тревожность, что в целом дает возможность безболезненно адаптироваться к новой языковой среде и реалиям страны изучаемого языка.

Иностранный гражданин, изучающий русский язык, уже на элементарном уровне должен уметь реализовать интенции в четко определенных ситуациях: *в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в поликлинике, у врача, в аптеке* [2: 226]. Однако, как представляется, обозначенный круг ситуаций нельзя считать окончательным и неизменным. Приходится учитывать тот факт, что развитие новых технологий и форм общения вносит корректизы в коммуникативное поведение человека.

Слушатели программы предвузовской подготовки, как правило, молодые люди. Они живут и учатся в России, и на начальном этапе обучения иностран-

цы обычно испытывают сильный дискомфорт от того, что еще недостаточно владеют русским языком для решения всех коммуникативных задач. Так, например, в первые дни пребывания в России они должны подключить телефон к местному сотовому оператору, следовательно, для каждого иностранца является реальной речевая ситуация: «В офисе сотового оператора». Для этого необходимо выбрать оператора связи, получить информацию об имеющихся тарифах, узнать о способах оплаты, интернет-услугах. В активный словарный запас иностранца должна попасть такая лексика, как: *оператор, тариф, подключить/подключать, пополнить/ пополнять, абонентская плата, входящий звонок, исходящий звонок, безлимитный* и др.

Данная речевая ситуация позволяет реализовать множество интенций: подключиться к определенному тарифу, поменять тариф, подключить услугу, решить техническую проблему и многое другое. Моделирование этой ситуации на уроке полезно было бы совместить с изучением меню мобильного телефона на русском языке, где можно не только найти новую лексику, но и изучить новый или закрепить пройденный грамматический материал: множественное число (*контакты, настройки*), согласование прилагательных с существительными (*мобильный Интернет*), падежи (*о телефоне*).

К новым формам общения можно отнести общение в Интернете. Неотъемлемой частью жизни современной молодежи стали социальные сети, и это нельзя не учитывать в преподавании русского языка как иностранного. По сведениям опроса интернет-пользователей 2016 года, первые места в рейтинге популярности социальных сетей в России занимают такие социальные сети, как «ВКонтакте» и «Одноклассники». Первая пользуется наибольшей популярностью среди российских студентов, и опыт показывает, что иностранцы, приезжающие на обучение в Россию, практически сразу регистрируются в русскоязычных социальных сетях. Здесь на практике отрабатываются многие речевые интенции: знакомство, просьба, уточнение, приглашение и др. Приведем пример удачного использования преподавателем этого ресурса в обучающих целях:

Комментарии к фотографии иностранных студентов:

Преподаватель: Почему у Хасана стоит кружка Хазема?

Студент: Любовь Сергеевна, да почему Хазема?

Преподаватель: Очень интересно. У большого мужчины с бородой стоит кружка с надписью SHE.

Студент: Любовь Сергеевна, да хотя он большой и у него большая борода, он романтический.

Преподаватель: Романтический у вас был вечер, а вот человек с бородой – романтический!

Таким образом, современная методика должна учитывать новые речевые ситуации и формы общения, необходимые для удовлетворения коммуника-

тивных потребностей изучающих русский язык иностранцев. Дальнейшего осмысления также требует вопрос включения подобных ситуаций в материалы промежуточной и итоговой аттестации по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск, 2001. 128 с.
2. Корепанова Т. Э. Использование тестовых технологий при проверке устной речи // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н. В. Кулибина. М., 2013. Выпуск 2. С. 225–234.

N. S. Molchanova

THE USE OF NEW SPEECH SITUATIONS, FORMS AND TOPICS OF COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Abstract: The article describes a new speech situation and form of communication, which are the communicative needs of foreigners at the stage of pre-University training.

Keywords: Russian as a foreign language; communicative approach; speech situation; Internet-communication; Internet-communication.

Л. П. Мухаммад

доктор педагогических наук, профессор Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
LPMuhammad@pushkin.institute

Мухаммад Халид Иннаят Али

кандидат филологических наук, преподаватель АНО «Радость
детства», г. Москва, Россия
khalidrus@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ МОДЕЛИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ (УРОВНИ А1–А2)

Аннотация: Статья посвящена вопросам построения национально ориентированной обучающей модели для иностранных учащихся уровней А1–А2. Актуальность работы состоит в потребности иностранного учащегося в интенсивной и качественной подготовке к учебной деятельности на русском языке в условиях российских вузов. Цель работы – показать, как учет национальных и личностных особенностей иностранного студента помогает методисту создать оптимальную модель учебного процесса по русскому языку. Новизна исследования состоит в определении коммуникативно значимых особенностей национальной языковой личности начального этапа обучения.

Ключевые слова: языковая личность; иностранный студент; личностный потенциал; профессионализация обучения; обучающая модель.

Актуальность данного исследования состоит в экзистенциальной потребности современного учащегося, в нашем случае – иностранного учащегося, изучающего русский язык (РЯ), – в самореализации, в востребованности его личностных (коммуникативных и профессионально значимых) качеств, а также в его потребности в интенсивной и качественной подготовке к учебной деятельности на русском языке в условиях российских вузов. На удовлетворение данной потребности языковой личности (ЯЛ) инофона и направлена эта работа.

Основной задачей выполняемого исследования является определение коммуникативно и профессионально значимого личностного ресурса, на который изначально может опереться преподаватель РЯ в учебной деятельности с иностранным студентом.

Безусловно, в работе с языком актуализируется мощное этнокультурное поле, которое при разумном управлении учебным процессом также включается в данный процесс. Вот почему изначально при построении обучающей модели весьма важно четко определить этнокультурные (национальные) особенности контингента. В данной работе мы и попытались выявить этнокультурно детерминированные особенности ЯЛ конкретной национальности, а именно – индийской и пакистанской ЯЛ.

Как известно, вопросами обучения иностранным языкам (ИЯ) занимается такая наука, как лингводидактика. На современном этапе развития данной науки в качестве ее базовых системообразующих принципов являются: а) *коммуникативный принцип*; б) *когнитивный принцип* [3, 5]. Феноменальным положением, реализующим коммуникативный принцип, является положение о том, что обучать следует не столько языку (имеется в виду ИЯ), сколько общению на данном языке [1, 3, 4].

В контексте вышесказанного можно сделать вывод о том, что наиболее эффективными в обучении ИЯ будут обучающие модели, в которых учитываются:

- 1) национальная и индивидуальная специфика изучающей языка ЯЛ;
- 2) национальные особенности ЯЛ, опора на которые в наибольшей мере способствует ее эффективному общению на ИЯ/РЯ;
- 3) национально обусловленные специфические компоненты, негативно сказывающиеся на общении, тормозящие развитие успешной ЯЛ;
- 4) системно-функциональные особенности контактирующих в процессе общения языков;
- 5) целесообразность обучающей модели с учетом обстоятельств обучения: среды обучения, коммуникативных потребностей и интересов обучающейся личности.

Обучающие модели современной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) мы рассматриваем в качестве вариативных по отношению к универсальной (инвариантной) лингводидактической модели. В связи с чем выделенные выше требования к обучающей лингводидактической модели мы считаем валидными также и по отношению к моделям методики преподавания РКИ.

В качестве коммуникативно значимой черты индийской и пакистанской ЯЛ следует считать экстраверсию. Однако индийская и пакистанская экстраверсия дифференцированы по признаку социума, в котором формировался человек. Так, индийская экстраверсия – это особый феномен в парадигме национально обусловленного поведения [5]. Индийская экстраверсия как положительное качество студента проявляет себя только в условиях демократического стиля преподавания. Наши наблюдения показывают, что авторитарный стиль управления учебным процессом *блокирует* экстраверсию студента и, следовательно, отрицательно сказывается на формировании его коммуникативных качеств. Причина такого явления – этнокультурная тра-

диция почитания старших, в числе которых в условиях учебного процесса оказывается преподаватель (если преподаватель говорит, значит, студент должен молчать и слушать) или руководитель кафедры, деканата, вуза. Пакистанская экстраверсия сходна, однако имеет свою специфику: ислам с детства внушает человеку, что все люди равны, люди – братья, поэтому пакистанское почитание – это показатель хорошего отношения к человеку, и в меньшей мере к тому, какое положение занимает человек на «служебной лестнице». По отношению же к преподавателю и индийские, и пакистанские студенты – «младшие»; однако при организации работы в диалогах (в парах) преподавателю (в некоторых случаях) весьма важно учитывать традиционную ЯЛ индийцев с ее понятием «кастовости».

С другой стороны (в некоторых случаях, когда преподаватель слишком демократичен), демократичность преподавателя индийским/пакистанским студентом может восприниматься как некоторое самоуничтожение. В этом случае этнокультурная (психологическая) диада «старший-младший» может не срабатывать: в речевом общении пакистанского (а еще в большей мере – индийского) студента начинает доминировать сверхактивность, подавляющая психологические механизмы *ориентировки и самоконтроля*. При этом появляются не только многочисленные языковые ошибки (что для студента-нефилолога, может быть, и не так страшно), но и коммуникативные ошибки, ведущие к коммуникативным неудачам и даже к культурному шоку. При этом пакистанскому студенту в большей мере свойственна саморегуляция. В своей коммуникативной деятельности (в том числе и в учебной деятельности) пакистанский студент успешно проходит не только исполнительную фазу (что в наибольшей мере соотносимо с экстраверсией), но и весьма важные для коммуникации стадии ориентировки, контроля и самоконтроля.

Как известно, исходным и важнейшим в современной коммуникативной методике преподавания РКИ качеством личности является мотивированность. И индийские, и пакистанские студенты, приезжающие в Россию на обучение, мотивированы на будущую профессию. Однако в условиях российского подфака выбранная учащимся профессия кажется далекой мечтой. Не мотивирует слушателей на учебу и необходимость взаимодействовать в общедо-бытовой сфере общения. Как правило, эти учащиеся, экстравертивные в своем преимуществе, быстро находят русскоговорящих друзей и учат язык в естественной коммуникации. В результате слушатель, понимающий, что он уже может решать задачи в сфере «выживания», перестает ходить на занятия (не видит в них для себя ценности). Такое общение, не поддержанное разумным учебным процессом, ведет к тому, что учащийся допускает множество как языковых, так и коммуникативных ошибок и, самое главное, в его сознании не формируется когнитивно-языковая база для усвоения будущей, такой желаемой, профессии. Данная негативная ситуация усиливается, когда в жизни студента-новичка появляется старший «студент-товарищ», весьма часто заставляющий работать на себя (например, готовить еду).

Большинство индийских и пакистанских студентов по складу их ЯЛ (в том числе и в силу их экстравертированности) любят устные формы учебной деятельности и не любят письменные, самостоятельные, формы. Тем не менее, большая часть пакистанских студентов благодаря их способности к «саморегуляции» готовы выполнять те задания, которые им кажутся хотя и не интересными, но *полезными*. Это характерно и для индийских студентов, но их – меньшинство (примерно треть).

Наши наблюдения показывают, что поддержка именно ранней профессионально ориентированной системы обучения может актуализировать мотивацию индийской и пакистанской личности, а также развить при этом нужные, волевые, качества: *силу воли идержанность* (без чего невозможно остановиться, подумать и правильно сориентироваться). То же самое можно сказать и о *самоконтроле*, ведь всем нам известно, что невозможно научить студента эффективной коммуникативной (в том числе и профессионально ориентированной) деятельности без сформированности в его когнитивных структурах механизмов *самоконтроля* [1, 2, 3, 4, 5].

Следующей этнокультурно и социально обусловленной особенностью ЯЛ индийских и пакистанских студентов является их *желание лидировать*, быть *авторитетной* личностью не только среди своих коллег, но и вообще, в любой среде, где они общаются. Эта особенность неотъемлемо связана с первыми двумя, однако, в методических целях мы ее выделяем.

Таким образом, оптимальную обучающую модель мы сможем сконструировать лишь с учетом важнейших для коммуникации особенностей национальной ЯЛ. Только в этом случае мы сможем представить целостную картину, связанную с динамикой прохождения ЯЛ через учебный процесс и формированием вторичных функциональных систем данной ЯЛ в процессе ее учебного общения.

Системно-функциональные особенности контактирующих в процессе общения языков – это особенности, возникающие в процессе коммуникативного субъект-субъектного взаимодействия иностранного студента, вступающего в актуализированное коммуникативное пространство РЯ. В нашем случае – это не просто языковые особенности, описанные современной функциональной лингвистикой, а особенности, определяемые динамической когнитивно-языковой картиной развивающейся ЯЛ. Данная картина может быть верно определена только при соблюдении *когнитивного принципа* современной лингводидактики. Ниже попытаемся прояснить предлагаемую нами стратегию построения модели на конкретных примерах.

Итак, перед нами пакистанский студент N, точнее – ЯЛ данного студента. Примерно 85 % студентов данной национальности – экстраверты. Из них примерно 4–7 % – это яркие лидеры; примерно 75–80 % – уравновешенные, нейтральные, примерно 1–3% – неуравновешенные, гиперактивные. В связи с представленной «картиной» в отношении данных студентов с самого начала обучения желательно строить учебный процесс на *диалогических* формах

работы. В качестве единицы обучения необходимо выбрать не предложение (как этого требует традиционная, распространенная в Пакистане, модель обучения) и не высказывание, как этого требует современная коммуникативная лингводидактика, а диалогическое единство, представляющее собой особый, с фиксированными языковыми формами, микротекст. Диалогический микротекст (в отличие от дискурса) в его вариантах с обязательно зафиксированными формами дает студенту на выбор правильно оформленные как инициальную, так и ответную реплики. Такое минимизированное диалогическое единство способен правильно усвоить даже неуравновешенный (гиперактивный) пакистанский студент, поскольку у этих студентов, как правило, большой объем памяти. Хорошая память, как правило, зрительная. Например, уже после второго занятия по РЯ пакистанский студент может без труда усвоить предъявленный в устной и письменной форме диалог:

- Привет! Меня зовут Темур. А тебя?
- Меня – Тимур.
- Я студент. А Ты ?
- Я тоже студент.
- Я из Пакистана, из Исламабада. А Ты?
- Я москвич.

Сторонники традиционной коммуникативно-деятельностной методики преподавания РКИ, следуя *когнитивному принципу*, считают, что преподавателю нельзя в первый-второй день обучения давать студентам «непрямые конструкции» типа: «Меня зовут...» – с семантическим субъектом в Винительном падеже (В. п.), а прежде всего нужно дать формы Именительного падежа (И. п.) [2].

Это замечание, на наш взгляд, совершенно справедливо, особенно по отношению к немецкому контингенту, который ориентирован на логико-грамматические категории. Однако в отношении индийского/пакистанского студента, мотивированного на участие в диалогической форме речи, данное, весьма справедливое, утверждение требует некоторых уточнений. Так, реализация *коммуникативного принципа* прежде всего требует от студента усвоения тех форм, которые в наибольшей мере представлены в той или иной сфере общения. В отношении обиходно-бытовой сферы общения таковыми являются исключительно все формы предъявленного выше текста-диалога.

Реализацию же *когнитивного принципа* в работе с индийскими/пакистанскими студентами возможно осуществить несколько иначе, чем это себе представляют многие сторонники коммуникативно-деятельностного обучения. Так, в самый первый день обучения студентов мы, действитель но, в рамках специально созданной ситуации даем фразы, опирающиеся на прямые модели-конструкции:

- 1) N1 – N1 (Я – Темур; Виктор – студент);
- 2) N1 + V (Брат работает; Мы отдыхаем).

Создание «специальной ситуации» состоит в том, что пакистанский студент вынужден сказать: *Я – Темур (а не Ахмед)*, – подчеркивая в диалоге свое имя – Темур. В этом, преимущественно, и осуществляется реализация когнитивного принципа, поскольку в когнитивных структурах ЯЛ индийского/пакистанского студента, так же, как и в когнитивных структурах носителя РЯ имеются понятия и категории, зафиксированные в представленных моделях-конструкциях. Семантическая модель русскоязычной фразы: «Меня зовут Темур» – в языковом сознании пакистанского/индийского студента также имеется. Она задана интенцией (коммуникативным намерением) «познакомиться, представить себя» (как и в РЯ). В связи с этим языковое сознание студента, актуализированное на имени Темур (по-пакистански)/Тимур (по-русски), воспринимает всю фразу целиком примерно так, как воспринимаются русским (и пакистанским тоже) сознанием идиоматические выражения (фразеологизмы) – при их восприятии мы не останавливаем внимание на отдельных словах или формах, а воспринимаем фразеологизм в целом. Такое, представленное выше, перераспределение языкового материала в методических целях не нарушает когнитивного принципа, а лишь указывает на специфику контингента, в отношении которого подобные методические решения целесообразны. Конечно же, несколько позже, после того, как студенты усвоят не только личные, но и притяжательные местоимения (или, в иной системе координат – местоимения-прилагательные, например, мой/моя/мое), можно будет вернуться со студентами к синонимичному образованию: «Мое имя Темур», пословная идентификация которого у индийского/пакистанского студента трудностей не вызовет, поскольку:

Русский: «*Мое имя Темур*» (модель-конструкция: Adj + N1 N1).

Урду: «*میرا نام تمور ہے*» (буквально: «Мое имя Темур есть»).

В период же, когда студенты усвают русские падежи, а именно: И. п. субъекта (первого субъекта – «агенса»), В. п. объекта («пациенса»), а также В. п. субъекта (второго субъекта – «фациенса»), вместе со студентом можно будет вернуться к усвоенному им «фразеологизму»: «*Меня зовут Темур*» – и показать механизм образования этой фразы в истории создания языка-речи. При этом, для наглядности, студентам можно предложить диалог-шутку, которую придумали студенты:

– *Как тебя зовут? Иван?*

– *Меня не зовут. Я сам прихожу.*

Безусловно, при такой стратегии работы с языком студенту необходимо рассказать о предпочтениях употребления синонимичных конструкций в тех или иных сферах (ситуациях) общения на РЯ.

Разумеется, через определенный период, когда индийские/ пакистанские слушатели начнут «скучать» над базовыми логико-грамматическими конструкциями, необходимо будет наполнять усвоенные конструкции также и языковыми единицами, связанными с их будущей профессиональной деятельностью. Так, учащиеся-филологи модель N1 – N1 наполнят лексическими

единицами (л/е): лингвистика, грамматика, фонетика и т. д., подготовившись к усвоению текста-определения (текста-дефиниции) следующего содержания: «Грамматика – наука, которая изучает...». А учащиеся-медики – л/е: анатомия, физиология, эмбриология и т. д.: «Анатомия – наука, которая изучает/изучающая...».

На наш взгляд, профессионально ориентированное обучение в индийской/пакистанской аудитории следует начинать примерно через три недели их интенсивной работы на подготовительном факультете. В силу личностных качеств данных слушателей, их pragматической установки на успех в будущей профессиональной деятельности откладывать такое обучение на более поздний период – нецелесообразно.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 405 с.
2. Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся : методическое пособие. М., 1989. 97 с.
3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.–Воронеж, 2001. 448 с.
4. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г., Вятютнев М. Н., Степанова Е. М., Сосенко Э. Ю. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990. 266 с.
5. Мухаммад Л. П. Языковая личность иностранного студента-нефилолога начального и среднего этапов обучения. М. 2003. 240 с.

L. P. Muhammad, Muhammad Khalid Innayat Ali

SOME PECULIARITIES OF CONSTRUCTION OF NATIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL MODEL AT THE PREPARATORY FACULTY (levels A1 – A2)

Abstract: The article is devoted to the issues of constructing a national oriented educational model for foreign students of levels A1 - A2. The urgency of the work consists in the need of a foreign student in an intensive and qualitative preparation for educational activities in Russian language in Russian universities. The aim of this work is to show how consideration of national and personal peculiarities of a foreign student helps with the methodologist to create an optimal model of the educational process in Russian language. The novelty of the research is to define communicative of important peculiarities of the national language personality of the initial stage of education.

Keywords: language personality; foreign student; personal potential; professionalization of teaching; educational model.

кандидат педагогических наук, доцент Института русского языка
и культуры Московского государственного университета
им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия
ciemsu.org@mail.ru

В. А. Степаненко
доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка
Института русского языка и культуры Московского государственного
университета им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия
stepanenkovera@gmail.com

РАЗРАБОТКА НОВОГО КОНТЕНТА УЧЕБНИКА С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В последнее время национально ориентированное обучение вышло на новый виток развития, это связано с обучением китайских учащихся, которые бесспорно представляют собой большинство. Лингвистические различия в системе языков, а также в системе образования обращают внимание методистов на актуальность использования национально ориентированного обучения.

Ключевые слова: национально ориентированное обучение; учет функционально-семантических, фонетических, синтаксических особенностей родного языка; диалог культур; иероглифическое письмо.

За последние двадцать с лишним лет в области РКИ накопился значительный опыт, связанный с обучением китайских учащихся, которые представляют преобладающее большинство среди иностранных учащихся в России. Необходимость учитывать особенности менталитета китайских учащихся, лингвистические различия в системе языков и в традициях образования была настолько очевидна, что заставила методистов РКИ вновь обратиться к национально ориентированному подходу, который к тому времени несколько утратил свою актуальность. По всей видимости необходимость учитывать национальную специфику именно этого контингента учащихся послужила посылом к тому, что тема национально ориентированного подхода к обучению вышла на новый виток развития.

Тема эта, детально разработанная в начале развития методики РКИ, нашла отражение в учебниках и пособиях 60-х, 70-х годов, курсах по фонетике, корректировочных курсах, созданных на подготовительном факультете для иностранных граждан МГУ. Это были пособия, специально написанные для польских, немецких, болгарских, венгерских, чешских стажеров; учебники

для студентов-арабов. После создания единого учебника по русскому языку как иностранному «Старт-1», «Старт-2», «Старт-3», национально ориентированный подход нашел отражение в национальных версиях этого учебника для Кубы, Афганистана, Вьетнама, Северной Кореи. Данный подход получил развитие в национально ориентированных версиях учебника «Дорога в Россию», созданных в Китае, в Индии, в Иране, в Корее и др.

Общепринятым было положение, что методика, построенная с учетом функционально-семантических, фонетических, лексических, синтаксических особенностей родного языка способствует более эффективному усвоению иностранного языка, в данном случае – русского.

В настоящее время национально ориентированное обучение рассматривается шире, чем учет функциональных особенностей родного языка. В методике преподавания иностранных языков распространение получило представление о том, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только знание языкового материала и умение владеть им, но и знание культуры носителей изучаемого языка. С позиции знакомства с культурой народа при изучении языка методистами выделяются лингвострановедческий, лингвокультурологический, страноведческий, социокультурный подходы. Необходимость опираться на них при написании современных учебников и учебных пособий считается очевидной, что обосновывается в работах известных методистов и лингвистов.

Так, С. Г. Тер-Минасова рассматривает обучение иностранным языкам в аспекте межкультурной коммуникации, под которой понимает «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам». С. Г. Тер-Минасова подчеркивает, что эффективность общения зависит не только от знания языка, но и от множества других факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многоного другого. Ранее подобный подход мы находим у известных основоположников теории лингвострановедения Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова.

Обучение в рамках диалога культур дает учащимся возможность не только понимать культуру изучаемого языка, но и осознавать ценность и своеобразие своей культуры. С точки зрения мотивации обучения, как показывает опыт, проявление интереса к культуре и истории своей страны человека, изучающего русский язык, исключительно оправданно. Это доказал практически уникальный опыт создания мультимедийного курса «Россия – Испания. Исторические судьбы», ориентированного на испаноговорящих студентов, изучающих русский язык. Тематика текстовых материалов курса посвящена испанцам, оставившим след в истории России. Данный поворот к пониманию концепции диалога культур позволяет убедиться в том, что уважение и интерес к стране учащегося располагает к диалогу между обучающим и обучаемым, что и приводит к реализации основной из установок современной методики: учащийся не объект, а субъект обучения.

И. А. Пугачев считает, что этноориентированный подход дает возможность преподавателям:

- а) адекватно понимать тех, кого они обучают;
- б) определить эффективность наиболее приемлемых для преподавателей определенного этноса форм и методов обучения;
- в) оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации к новой социокультурной среде;
- г) очертить и обосновать трудности, с которыми сталкиваются преподаватели разных этносов при овладении русским языком [11: 41].

Многие методисты сходятся во мнении, что особенности менталитета китайских учащихся и лингвистические различия в системах языков требуют от преподавателя русского языка применения особых стратегий обучения, соблюдения принципа учета национальной специфики китайцев. Во-первых, при обучении иностранному языку следует принимать во внимание и специфику китайского образования, в основе которого лежит заучивание классических текстов и постоянное их повторение. На занятиях китайские школьники занимаются переводами текстов с древнекитайского на современный, работая со словарями, поэтому при изучении русского языка китайские студенты в большей степени опираются на механическую память, нежели на осмысление учебного материала.

В этой связи, исходя из национальных лингвометодических традиций обучения иностранным языкам в Китае, некоторые методисты считают, что в процессе обучения китайцев русскому языку как иностранному следует отдавать предпочтение такому виду речевой деятельности, как чтение, что соответствует национально-психологическим стереотипам китайских студентов.

Отдавая должное серьезности доводов национально-ориентированной методики, мы тем не менее считаем, что в современном учебном процессе особое место должно занимать аудирование. По данным исследований, в среднем на чтение приходится 16 % дневного времени, на восприятие звучащей речи 45 %, на говорение 30 %, на письмо 9 %.

Данные исследований лишний раз подтверждают, насколько значима роль звучащей речи в информационном потоке сегодняшнего дня и, в связи с этим, как важно ее адекватное понимание инофонами.

Для китайских же учащихся обучение аудированию вдвойне важно, так как фонетическая система наших языков отличается коренным образом (китайский язык – тоновый язык, одно и то же сочетание звуков передает разные значения в зависимости от того, каким тоном произнесено – т. е. использование тонов носит смыслоразличительный характер). Так, например: а) в русском языке существует четкая граница между гласными и согласными, а в китайском языке такая граница отсутствует; б) в русском языке есть корреляция согласных по твердости/мягкости, а в китайском языке нет; в) в русском языке есть дифференциация согласных по глухости/звонкости, а в китайском языке нет (различаются по смычности/взрывности); г) в русском языке есть явление чередования гласных и согласных, а в китайском нет; д) в русском языке

широкий количественный состав слога, последовательность звуков в нем свободна и разнообразна, а в китайском языке количество звуков не превышает четырех; их последовательность строго закономерна; е) в китайском языке есть расхождения с русским языком в произнесении звуков [ж], [ш], [ш] и отсутствуют звуки [р], [ц], [ч], которые есть в русском; ж) в русском языке в отличие от китайского есть закрытые слоги; з) в русском языке отсутствуют тоны, в китайском языке тоны используются для различения смысла (одно и то же сочетание звуков передает разные значения в зависимости от того, каким тоном произнесено).

Любой преподаватель-практик сталкивается с тем, что китайский студент достаточно часто не понимает даже короткие слова с первого предъявления.

Таким образом, учитывая особенности восприятия китайцами русской звучащей речи с одной стороны, с другой стороны учитывая роль звучащей речи в современном информационном пространстве, обучение аудированию является наиболее важной частью учебного процесса.

Очень важной этнической особенностью, безусловно, является иероглифическое письмо, которое является основой символической направленности китайского мышления, в отличие от абстрактно-понятийного мышления, свойственного носителям алфавитного письма.

Один иероглиф обозначает целое слово или морфему и может обозначать и конкретный предмет, и абстрактное понятие. Иероглиф включает в себя указание на тон, который является смыслоразличительным, а также указывает на свойства предмета. Иероглифическое письмо понимается ассоциативно, что развило у китайцев ассоциативное образное мышление. У пользующихся иероглифами обычно развиты образное восприятие и зрительная память. Под влиянием иероглифической письменности, ставшей основой развития китайской цивилизации, китайцы стали склонны к уточнению, детализации и конкретизации, обладают высокоразвитыми мнемическими способностями [10: 92].

Учитывая всё вышеперечисленное, тем не менее, мы понимаем, что при всех особенностях этнопсихологии китайских учащихся важные лингвистические различия неблизкородственных языков детально могут быть учтены в специализированном национально ориентированном учебнике, как это делалось в 60–70-х годах при создании учебников для студентов-арабов, испаноговорящих студентов и т.д.

Учебник, который представляется в этой статье, относится к учебникам другого типа – данный учебник представляет собой учебник общего типа с учетом этнолингвистического подхода к конкретной категории обучающихся, а именно студентов-китайцев. Данный подход выражается в достаточно развернутом фонетическом курсе и этноориентированном наполнении текстов, которые знакомят учащихся с русской культурой и вместе с тем дают возможность научиться рассказывать о своей культуре на русском языке.

Так, например:

№ 13

а) Слушайте, повторяйте и смотрите на фотографии.

Рис. Лю Мин показывает фотографии.

б) Читайте и показывайте то, о чем вы читаете.

Это Гуанчжоу. Это мой город.

Вот улицы и площади. Тут офисы и банки. Здесь люди работают.

А там магазины, кафе и рестораны. А это наш рынок Цинпин. Здесь продукты: рыба и мясо, а там овощи и фрукты. Вот ананасы, бананы, яблоки и хурма.

Вот парки. Здесь родители и дети, бабушки и дедушки, студенты. Они гуляют.

Вот горы и море. Там люди отдыхают: гуляют, играют в бадминтон и волейбол.

в) Расскажите, что вы теперь знаете.

Образец: Я знаю, что это Гуанчжоу.

№ 14

а) Что вы можете рассказать о своем городе?

б) Напишите рассказ о своем городе.

№ 5

а) Прослушайте текст и скажите, какой вид спорта любит Лю Мин?

заниматься I я занимаюсь ты занимаешься он/она занимается мы занимаемся вы занимаетесь они занимаются	Лю Мин – студент. Он уже хорошо говорит по-русски. Он очень хорошо читает по-русски, но не очень хорошо пишет по-русски. Русская грамматика – трудная, но Лю Мин много работает. Он занимается каждый день, утром и вечером. Его дядя говорит, что русский язык – не трудный, а очень интересный. Лю Мин тоже так думает. Он иногда читает русские газеты и журналы. «Лю Мин, ты очень хороший студент! Ты хорошо учишься! Молодец!» – говорят Иван и Лада, его русские друзья.
--	---

писать I я пишу по-русски ты пишешь по-китайски он/она пишет мы пишем слова вы пишете стихи они пишут	А еще Лю Мин – спортсмен. Он прекрасный спортсмен. Лю Мин прекрасно играет в футбол, очень хорошо играет в бадминтон и неплохо играет в настольный теннис (в пинг-понг). Футбол – самая лучшая и самая интересная игра в мире. Так думает Лю Мин. Он любит играть в футбол, он играет в футбол каждый день. Друзья знают, что Лю Мин – отличный футболист!
--	--

б) Прочитайте текст и ответьте на вопросы:

Почему Иван и Лада говорят, что Лю Мин – хороший студент?

Как Лю Мин играет в футбол?

Как он играет в бадминтон?

Как он играет в настольный теннис?

в) Какие еще вопросы по тексту вы можете задать, если хотите больше узнать о Лю Мине.

г) Расскажите, что вы узнали о Лю Мине?

Литература

1. Акишина А. А., Кано Хироко, Акишина Т. Е. Жесты и мимика в русской речи : лингвострановедческий словарь. Изд. 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 152 с.
2. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнотекнологии. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления : монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.
3. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они – китайцы? Этнотекнологические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
4. Балыхина Т. М. Роль этнотекнологических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 3. С. 33–39.
5. Бердяев Н. А. Азиатская и европейская душа // Судьба России. М.: Сов. писатель, 1990. 80 с.
6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
7. Вырапаева Л. М. Инокультурный текст как основа формирования этнолингвокультурологической компетенции обучаемых: дис. ... к.п.н. Уфа, 1999.
8. Готлиб О. М. Китайская логограмма как знак // Китайское языкознание. Изолирующие языки. XI Международная конференция. М.: Советский писатель, 2002. С. 47–56.
9. Друзь А. В. Учет национальных методических традиций в обучении русскому языку как иностранному в условиях русской языковой среды: дис. ... канд. педагог. наук. М., 1991. 180 с.
10. Низкошапкина О. В. Этнотекнологическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов: дис. ... канд. педагог. наук, М., 2016. 234 с.
11. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2011. 284 с.

M. M. Nakhabina, V. A. Stepanenko

DEVELOPMENT OF A NEW TEXTBOOK CONTENT, BASED ON THE NATIONAL ORIENTATION OF STUDENTS

Abstract: Recently the national-oriented education has entered a new stage of development, this is connected with the training of Chinese students, who undoubtedly represent the majority. Linguistic differences in the system of languages, as well as in the education system, draw the attention of methodologists to the relevance of using nationally oriented instruction.

Keywords: nationally oriented learning; accounting of functional-semantic, phonetic, syntactic features of the native language; dialogue of cultures; hieroglyphic writing.

М. В. Овчинникова

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка
для иностранных граждан Курского государственного университета,
г. Курск, Россия
maynat2004@mail.ru

Н. И. Колотова

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для
иностранных граждан Курского государственного университета,
г. Курск, Россия
kolotova221978@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСНИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования песни как средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся русскому языку как иностранному. Приводятся критерии отбора песенного материала, примерная последовательность работы с музыкальным произведением.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; песенный материал; методика работы с песенным материалом.

Формирование коммуникативной компетенции при изучении русского языка у иностранных учащихся, несомненно, происходит гораздо эффективнее при условии воздействия не только на сознание учащихся, но и на сферу их личных интересов, склонностей и мотивов. Музыка считается одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции человека, поскольку она является неотъемлемой частью нашей жизни. Поскольку любое музыкальное произведение потенциально можно рассматривать как часть культуры русского народа, то, слушая русские песни, иностранные учащиеся могут глубже познать его культуру, быт, традиции, мировоззрение [2: 18].

Использование русских песен на уроках русского языка как иностранного на начальном этапе обучения весьма актуально по ряду причин. Во-первых, учащиеся имеют возможность приобщиться к культуре страны изучаемого языка, на таких уроках происходит знакомство с языковыми реалиями России в непринужденной форме. Во-вторых, при работе с данным лингвострановедческим материалом создается предпосылка для всестороннего развития

личности учащегося, т. к. специально подобранные песни стимулируют образное мышление. В-третьих, произведение песенного жанра характеризуется наличием вербального текста, который можно использовать в качестве учебного – для отработки нового лексического и грамматического материала. В-четвертых, изучение русских песен на занятиях РКИ позволяет расширить словарный запас учащихся: в поэтических произведениях встречается множество новых слов и выражений. Кроме того, знакомая лексика может быть представлена в новом контексте, поэтому ее анализ способствует развитию языкового чутья и ассоциативного мышления. В-пятых, с помощью песенного текста можно отработать новые грамматические явления и артикуляцию отдельных звуков, закрепить навыки использования в речи определенных лексических единиц. И, наконец, работа с песенным материалом на уроках РКИ способствует созданию благоприятного психологического климата в группе, снятию психологической нагрузки, поддержанию интереса к изучению русского языка и повышению мотивации к учебно-воспитательному процессу.

Несмотря на все преимущества использования песни в обучении русскому языку как иностранному, в учебных пособиях по русскому языку, наиболее часто используемых на начальном этапе обучения, песенный материал практически не представлен. Цель статьи – проанализировать методический потенциал русской песни как средства формирования коммуникативной компетенции слушателей подготовительного факультета на уроках РКИ.

Иноязычная коммуникативная компетенция, вслед за И. И. Халеевой, понимается нами как способность будущего специалиста действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных профессиональных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия [3: 277–286]. Одним из эффективных средств формирования данной компетенции, по нашему мнению, является работа с песенным материалом на занятиях русского языка.

Преподавателю необходимо самостоятельно проводить отбор песенного материала для его использования на занятиях, учитывая цели данного этапа обучения, возрастные и личностные предпочтения учащихся. Можно выделить несколько критериев, которыми мы руководствуемся при выборе учебной песни. Во-первых, произведение должно заинтересовать учащихся; во-вторых, оно обязано соответствовать их уровню знаний лексико-грамматического материала.

Методика работы с песенным материалом на занятиях русского языка предусматривает несколько этапов:

- предварительная беседа, направленная на выяснение содержания песни;
- первичное прослушивание песни, знакомство с ее музыкальной стороной;
- введение новой лексики, установление связей с однокоренными словами или словообразовательными моделями;
- чтение и понимание содержания песни, анализ грамматических конструкций;

– понимание фоновой информации песни посредством объяснений преподавателя;

– исполнение песни вместе с преподавателем с музыкальным сопровождением (на данном этапе учащиеся ориентируются на голос исполнителя);

– самостоятельное исполнение песни учащимися с музыкальным сопровождением (используется «минусовка»).

В качестве примера рассмотрим алгоритм работы с песней «Катюша» на занятии по русскому языку со слушателями подготовительного отделения, владеющими русским языком на базовом/первом сертификационном уровне.

Слушатели подготовительного отделения обычно знакомятся с этой популярной русской песней в рамках дисциплины «Страноведение России» во втором семестре, в преддверии празднования Дня Победы.

Работу с данным музыкальным произведением можно разделить на несколько этапов.

1. Преподаватель рассказывает иностранным слушателям подготовительного отделения о событиях в истории России, связанных с Великой Отечественной войной, о роли музыки и песен как средства формирования патриотического духа в трудные военные годы.

2. Учащиеся просматривают видеоклип песни «Катюша», в ходе беседы со слушателями преподаватель выясняет, насколько им понравилась данная композиция и почему.

3. С учащимися проводится предтекстовая работа с лексическими единицами и выражениями, которую они встретят в тексте. Приведем несколько подобных примеров: изучая значение словосочетания *крутой берег*, целесообразно показать на экране два берега – пологий и крутой; *сизый орел* – следует объяснить как прямое значение слова *сизый*, так и переносное, которое оно приобретает в словосочетании и т. д. Как отмечают исследователи, в лирической песне орнитонимы нередко выступают в качестве символов, используются в конструкциях образного параллелизма и в качестве объектов сравнения. Наименования птиц часто служат для метафорического обозначения персонажей фольклорных текстов (*лебедушка, пава, орел, сокол*) [1].

4. Преподаватель предлагает прочитать песню построчно, анализируя встречающиеся грамматические явления. Используя наводящие вопросы, он объясняет основную идею произведения. Например, при работе с первым куплетом песни можно использовать следующую модель:

«Расцветали яблони и груши»:

1. Давайте посмотрим на ряд однокоренных слов, чтобы понять, что означает слово *расцветать*: *цветок – цветы – цветы – расцветать*.

2. Глагол *расцветали* используется в форме какого времени? Это глагол НСВ или СВ? Почему автор использует форму НСВ в этом предложении?

3. Какие фрукты вы знаете? (Звучат ответы: яблоки, бананы, апельсины, груши...). Посмотрите на два слова: *яблоки и яблони*? Как вы понимаете их значение?

4. Представьте себе картину «Расцветали яблони и груши». Как вы думаете, какое время года изображает автор в песне? Почему вы так думаете? «*Поплыли туманы над рекой*»:

1. Вы знаете глагол *плыть*, какое значение у глагола *поплыть* в предложении?

2. Глагол *поплыть* – это глагол 1-й или 2-й группы? Почему?

«*Выходила на берег Катюша, на высокий берег на крутой*»:

1. Вам знакомо женское имя *Екатерина*. Какие варианты этого имени вы знаете? (*Катя, Катюша*.)

2. Как вы думаете, в чем разница между обращениями *Екатерина, Катя, Катюша*?

3. Как автор относится к героине песни? Почему вы так думаете?

4. Образуйте подобные обращения от имен *Татьяна, Валентина, Анастасия*.

5. Как вы представляете себе эту девушку? Опишите ее.

6. Куда пришла девушка? Почему она смотрит, как «*поплыли туманы*»?

Работа с оставшимися куплетами может быть выстроена аналогично.

5. После чтения текста песни следует обсудить со слушателями следующие вопросы: почему эта песня была очень популярна в годы войны и остается популярной сегодня; можно ли сказать, что эта песня – душа русского народа? И т. п.

6. На следующем этапе песня исполняется слушателями хором вместе с преподавателем с музыкальным сопровождением (включаем видеоклип).

7. Финальным этапом работы является самостоятельное исполнение песни с музыкальным сопровождением (используется «минусовка»).

Подобный алгоритм анализа текста можно использовать при работе с другими произведениями песенного жанра. В нашей работе мы опираемся на такие популярные народные и эстрадные песни, как «Ты у меня одна» (автор-исполнитель Юрий Визбор), «Подмосковные вечера» (композитор Василий Соловьев-Седой и поэт Михаил Матусовский), «Команда молодости нашей» (композитор Александра Пахмутова и поэт Николай Добронравов), «Миллион алых роз» (поэт Андрей Вознесенский создал текст песни на уже готовую мелодию песни, написанной композитором Раймондом Паулсом и поэтом Леоном Бриедисом) и др.

Таким образом, являясь важной частью русской культуры, песенная культура дает нам неисчерпаемые возможности для обучения иностранных граждан русскому языку, помогает сформировать коммуникативную компетенцию учащихся и создать условия для успешного построения межкультурной коммуникации.

Литература

1. Бобунова М. А. Наименование звуков птиц в песенном фольклоре Русского Севера. URL: <http://kizhi.karelia.ru/library/tyabininskie-cteniya-2015/1624.html>.

2. Сотникова С. А. Песня как средство формирования языковой компетенции на уроках французского языка // Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики: традиции и инновации. Новокузнецк, 2017. С. 216–223.
3. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста [Текст] // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: РАН ИРЯ, 1995. С. 277–286.

M. V. Ovchinnikova, N. I. Kolotova

THE CAPACITIES OF USING SONGS AS MEANS OF FORMING
COMMUNICATIVE COMPETENCE AT STUDENTS STUDYING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The capacities of using songs as means of forming communicative competence at students studying Russian as a foreign language are revealed in the article. There are presented the criteria of selecting educational song material. Exemplary workout sequence while working with a song is given.

Keywords: communicative competence; song material; methods of working with song material.

О. Н. Олейникова

кандидат филологических наук, доцент Воронежского
государственного университета, г. Воронеж, Россия
oon_2004@mail.ru

Т. И. Старикова

старший преподаватель Воронежского государственного
университета, г. Воронеж, Россия
aastarikov@yandex.ru

СОЗДАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ (ОБЩЕЕ ВЛАДЕНИЕ РУССКИМ ЯЗЫКОМ) И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ИМО ВГУ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы создания контрольно-измерительных материалов в традиционной и тестовой формах (общее владение языком) и их использование в учебном процессе на довузовском этапе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; контрольно-измерительные материалы; тестовые материалы.

Вряд ли найдется преподаватель русского языка как иностранного, который бы сомневался в том, что контроль является важнейшей составляющей обучения. От правильности создания и выбора контрольно-измерительных материалов зависят эффективность обучения и его результаты. Для решения проблем контроля необходимо выполнить ряд методических задач, напрямую зависящих от организации учебного процесса. Важными составляющими контроля считаются следующие:

- 1) роль и назначение контроля в учебном процессе,
- 2) роль и место контроля в структуре аудиторных занятий,
- 3) критерии оценки сформированности знаний, речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

Контроль является единственным средством определения качества деятельности преподавателя в целом. «Очевидно, что контроль – это не просто формальная констатация полученных учащимися знаний, это та обратная связь, которая содержит информацию о необходимости внесения своеобразных изменений и со стороны преподавателя, и со стороны учащегося, если они хотят достигнуть определенных целей» [5: 263].

На кафедре русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института международного образования Воронежского государ-

ственного университета, имеющей пятидесятилетний опыт преподавания РКИ, контроль осуществляется как в традиционных формах, так и в форме тестовых заданий. Проводятся поурочные и поэтапные контрольные работы, письменный зачет в виде изложения со слуха, устные экзамены по общему владению РКИ в объеме, предусмотренном нормативными документами. Кафедра создает зачетные и экзаменационные материалы: для письменного зачета и экзамена – тексты изложений, для проверки устной компетенции – тексты для чтения и пересказа.

Приблизительно за первый семестр учащиеся осваивают программу и лексический минимум элементарного и базового уровней общего владения языком. В первом семестре для контроля знаний и навыков учащихся проводятся диктанты, соответствующие этапу овладения лексикой и грамматикой определенного уровня (слоговой, словарный, фразовый, текстовой разных типов). Используется созданный на кафедре сборник изложений, тексты которого постепенно готовят учащихся-иностранных к такому виду проверки, как изложение с элементами сочинения.

Каждая контрольная работа имеет три варианта, а каждый вариант по три задания, целью которых является проверка усвоения изученной грамматики и лексики. Кроме письменной части в состав контрольной работы входит устная часть (тексты для чтения, ответов на вопросы, пересказов; ситуации для составления диалогов; темы для монологического высказывания).

Также на кафедре русского языка довузовского этапа обучения ИМО ВГУ используется контроль в виде тестовых заданий. По аналогии с открытыми тестами общего владения языком элементарного и базового уровней на кафедре созданы материалы, цель которых не только собственно контроль, но и подготовка к будущему тестированию по всем уровням государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному. Они используются как на бумажных носителях, что предполагается вариантами закрытых тестов всех уровней, так и в виде компьютерных программ, которые хранятся в компьютерном классе и активно используются преподавателями. В двух видах (бумажном и на электронных носителях) существуют и активно применяются в обучении иностранных учащихся тесты по предложно-падежной системе русского языка, глаголам движения, видам глаголов и др.

Первый семестр обучения заканчивается поэтапным контролем в виде письменного зачета (изложение со слуха) и устного экзамена, состоящего из двух заданий:

- чтение текста и ответы на вопросы по нему;
- монологическое высказывание (с дополнительными вопросами) по следующим темам: «О себе», «Моя семья», «Мой день», «Мой друг (подруга)», «Наша группа», «ИМО ВГУ».

Кафедрой разработано также несколько вариантов, по аналогии с открытыми вариантами тестов базового уровня, которые в обоих видах (на

бумажных носителях или в виде компьютерных программ) используются преподавателями. Так как тестовые материалы базового уровня создавались по аналогии с открытыми вариантами, их структура повторяет эти варианты (субтесты «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Говорение», «Письмо»). Авторы этих контрольно-измерительных материалов выбирали и адаптировали до известного уровня тексты с интересной для иностранных учащихся тематикой. Например, представлены тексты об известной артистке Алene Хмельницкой, о молодом талантливом ученом Алексее Бережном, о российском городе Плёсе и др.

После поэтапного контроля (зимняя сессия) контрольно-измерительные материалы изменяются, так как начинается овладение учащимися программой первого сертификационного уровня общего владения языком. Преподаватель готовит учащихся как к традиционной форме контроля, так и к прохождению тестирования по закрытым тестовым материалам, которые используются на кафедре.

Для подготовки к традиционному контролю проводятся четыре контрольных работы. Каждая контрольная работа включает:

- 1) письменную грамматическую часть;
- 2) чтение и пересказ текста;
- 3) устные высказывания учащихся на определенную лексическую тему;
- 4) творческую часть (сочинение и изложение).

Исходя из общеметодических требований, кафедра рекомендует выполнять контрольные работы после изучения определенного объема учебного материала.

Кроме этих контрольных работ каждый преподаватель кафедры обязан провести проверку знаний учащихся с помощью контрольных работ в тестовой форме, так как им предстоит тестироваться после окончания довузовского этапа обучения. Уезжающие на дальнейшее обучение в вузы Москвы и Санкт-Петербурга учащиеся проходят тестирование там или предоставляют в приемные комиссии сертификат данного уровня ТРКИ.

Так как контрольные работы в тестовой форме постепенно готовят учащихся к сдаче теста первого сертификационного уровня, их объем и количество позиций в субтестах «Лексика. Грамматика», «Чтение» меньше, чем в конечном teste как открытых, так и закрытых вариантов. Например, знания в области лексики и грамматики проверяются 40 позициями, а проверка сформированности навыков и умений в чтении – текстом объемом 300–400 слов и 10 заданиями к нему. Тексты для чтения предлагаются следующей тематики: к теме «Высшее образование. Выбор профессии» даются тексты о том, как выбрать специальность и о Литературном институте имени А. М. Горького; к теме «Моя родина. Путешествие по России» – тексты о поездках по России и о Москве как столице страны; к теме «Выдающиеся люди России» – тексты о величайших открытиях человечества и о русском художнике В. И. Сурикове; к теме «Земля – наш общий дом» – тексты о за-

поведнике «Галичья гора» и о проблемах питьевой воды. Тексты в тестовых контрольных работах являются повествованием с элементами описания и рассуждения. В них проверяется умение учащихся понять основную информацию, определить тему и идею текста, сделать выводы.

Третья часть тестовой контрольной работы – проверка сформированности речевых навыков диалогической и монологической речи. Она состоит из четырех заданий. Первое задание для обучаемого – ответить на реплики собеседника, второе – познакомиться с описанием ситуации и начать диалог. В этих заданиях проверяются навыки и умения диалогической речи. Оба задания выполняются без подготовки. Например, в контрольной работе № 3 (тема «Путешествие по России») в задании 1 нужно ответить на реплики собеседника:

1. Где расположена Российской Федерации?

–...

2. На какие части делится Россия?

–...

3. Россия имеет много городов?

–...

4. Есть ли реки и озера в России?

–...

5. Что вы знаете о реках России?

–...

6. Что вы знаете о Сибири?

–...

7. Что вы знаете о природе и климате Сибири?

–...

8. Почему Россию называют многонациональным государством?

–...

В задании 2 нужно начать диалог, познакомившись с описанием речевой ситуации.

1. Вы хотите поехать на озеро Байкал. Вы пришли в туристическое агентство. О чем вы спросите?

2. Вы посмотрели интересный фильм о России. Посоветуйте иностранцам учащимся посмотреть его.

3. Скоро будут летние каникулы. Спросите у своего друга (подруги), где он (она) хочет побывать в России.

4. Ваши друзья вернулись из путешествия по Сибири. Задайте им вопросы.

Уровень сформированности навыков и умений монологической речи проверяется в заданиях 3, 4. Например, в третьем задании контрольной работы № 3 нужно кратко передать содержание текста «Мечта Элизабет» и ответить на вопросы уточняющего характера. Умение построить монологическое высказывание на предложенную тему по вопросам проверяется в четвертом задании. Например, в третьей контрольной работе дается тема сообщения

«Россия». Обучаемый должен рассказать о географическом положении России, о климате России, о природе России, о природных ресурсах России и др.

Проверка речевых навыков и умений, необходимых для фиксации информации в письменной форме, – это четвертая часть тестовых контрольных работ, которая состоит из двух заданий.

Задание № 1: прочитать текст и письменно изложить его (проверяются препродуктивно-продуктивные умения записать содержание текста по плану, трансформируя и сокращая предложения).

Задание № 2: написать текст в жанре письма по предложенному плану.

К теме «Высшее образование в России» предлагается написать текст в жанре письма об учебе в одном из вузов России; к теме «Моя родина. Путешествие по России» – тексты в жанре письма о России и о городе, в котором учатся иностранцы; к теме «Выдающиеся люди России» – тексты в жанре письма о посещении музея космонавтики в городе Калуге и Третьяковской галереи в г. Москве; к теме «Земля – наш общий дом» – тексты в жанре письма об экологических проблемах в России и в родных странах обучаемых.

На проверку навыков и умений в области говорения и письма отводится 50 и 60 минут.

Любая форма контроля, как традиционная, так и тестовая, требует особой подготовки. Для обучения аудированию на кафедре русского языка довузовского этапа обучения ИМО ВГУ уже создан ряд пособий [1].

В связи с тем, что аудирование является одним из самых трудных видов речевой деятельности и требует большого психоэмоционального напряжения учащихся-иностранцев, контроль за ним осуществляется по отдельным сборникам (для преподавателей, для учащихся). Это комплект учебных материалов, тексты которых (диалоги, монологи) озвучены (задания выполняются в компьютерном классе).

Цель учебного издания «Тестовые контрольные работы (аудирование)» – контроль навыков аудирования, т. е. умения адекватно воспринимать на слух предполагаемую информацию: понимать монологическую речь/монологический текст (его тему, идею, главную информацию частей текста); понимать диалогическую речь (содержание диалога, коммуникативные интенции его участников) [1, 2].

Внутри каждой контрольной работы тексты расположены по принципу нарастания объема и уровня сложности.

В пособие включены тексты с минимальной степенью адаптации и аутентичные тексты, которые соответствуют нормативным требованиям, предъявляемым к текстам для проверки навыков аудирования.

К некоторым текстам есть зрительные опоры (фотографии), которые связаны с содержанием текста, что позволяет учащимся семантизировать ключевые слова, которые не входят в лексический минимум.

Диалоги учебного пособия имеют целью проверить умение понимать устную диалогическую речь, когда слушающий не видит говорящих и не

участвует в акте общения. Иностранный учащийся должен уметь понимать на слух содержание диалога и коммуникативные намерения его участников.

Диалоги пособия направлены на контроль умения вычленять новую информацию, устанавливать смысловые связи и на активизацию речевой деятельности иностранных учащихся.

Материалы для аудирования – это аутентичные диалоги с минимальной степенью адаптации и специально составленные диалоги социально-культурной тематики. По своему типу это диалог-расспрос, диалог-сообщение, диалог-побуждение.

Диалоги представляют собой беседы русских и иностранцев (учебно-бытовая сфера), интервью, например с музыкантом Денисом Мацуевым, детским врачом Леонидом Рошалем и др. (социально-культурная сфера общения).

В текстах и диалогах для аудирования есть так называемый региональный компонент. Он представлен текстами о воронежском детском центре «Кидбург», о праздновании Дня Победы в Воронеже, о прогулке по выставке «Воронеж – сад», о концерте Томаса Андерсона в Воронеже и т. п.

В качестве итогового контроля учащимся предлагаются изложение с элементами сочинения и устный экзамен, на котором иностранец должен прочитать и пересказать текст и принять участие в беседе по одной из тем («Города России», «Россия», «Система образования в России», «Наука в России», «Культура в России» и др.).

В течение ряда лет на кафедре создавались контрольно-измерительные материалы, аналогичные тестам I СУ. Часть из них опубликована [3, 4, 6, 7]. Они содержат тексты с интересной для иностранных учащихся информацией, для отбора которой использовались интересные факты русской культуры и истории (судьбы проправнучки А. С. Пушкина герцогини Аберкорн; Е. Десницкой, жены и матери королей Таиланда; чемпионки мира Ирины Чашиной; режиссера Василия Бархатова и др.). Материалы содержат региональный компонент, представленный текстами о местных музеях, праздниках и вообще о реалиях жизни Воронежа.

Система контроля, созданная на кафедре, позволяет предположить, что выпускники довузовского этапа обучения ИМО ВГУ практически готовы к любой форме контроля, как традиционной, так и тестовой, а также к обсуждаемому в широких кругах преподавателей РКИ предполагаемому общероссийскому экзамену (общее владение РКИ).

Литература

1. Вязовская В. В. Тестовые контрольные работы (аудирование). Часть I (книга для преподавателя) / В. В. Вязовская, Ю. Б. Жидкова, О. Н. Олейникова, Т. И. Старикова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2017. 135 с.

2. Вязовская В. В. Тестовые контрольные работы (аудирование). Часть II (книга для преподавателя) / В. В. Вязовская, Ю. Б. Жидкова, О. Н. Олейникова.

ва, Т. И. Старикова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2017. 135 с.

3. Китаева Н. А. Тестовые задания базового и I СУ уровня : учебное пособие для иностранных учащихся / Н. А. Китаева, О. Н. Олейникова, Е. Е. Скрипкина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2015. 54 с.

4. Китаева Н. А. Тестовые задания по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень : учебное пособие для иностранных учащихся довузовского этапа обучения. Выпуск I / Н. А. Китаева, О. Н. Олейникова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2016. 121 с.

5. Нахабина М. М. Обзор различных подходов к определению информативной стороны высказывания с целью контроля речевых навыков и умений / М. М. Нахабина // Обучение иностранным языкам в высшей школе. Москва: Издательство МГУ, 1993. С. 263 –283.

6. Олейникова О. Н. Сборник тестовых контрольных работ к учебнику «Время учить русский – 2» : учебное пособие для иностранных учащихся довузовского этапа обучения / О. Н. Олейникова, Т. И. Старикова, Н. М. Федосова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2015. 78 с.

7. Сборник тестовых заданий по русскому языку как иностранному. Выпуск 6. Русские глаголы (I сертификационный уровень) / Е. В. Кожевникова и др. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2012. 169 с.

8. Скрипкина Е. Е. Готовимся к тестированию по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень : учебное пособие / Е. Е. Скрипкина, Т. И. Старикова, Н. М. Федосова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2013. 128 с.

O. N. Oleinikova, T. I. Starikova

CONTROL MEASURING MATERIALS CREATION ACCORDING TO GENERAL LANGUAGE SKILLS AND ITS USE AT RUSSIAN LANGUAGE DEPARTMENT OF INSTITUTE OF INTERNANIONAL EDUCATION (VORONEZH STATE UNIVERSITY) DURING PRE- UNIVERSITY EDUCATION

Abstract: The article discusses problems related to control measuring materials creation according to general language skill and its use at Russian Language Department of Institute of Internanional Education (Voronezh State University) during pre- university education.

Keywords: Russian as a foreign language; control measuring materials; test materials.

Н. А. Орлова
кандидат филологических наук, доцент Пятигорского
государственного университета, г. Пятигорск, Россия
onina@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В РАМКАХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН (НА ПРИМЕРЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ ТЕКСТОВ ПЕСНИ НА РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ)

Аннотация: В статье рассматривается пример изучения песни на русском языке в сопоставлении с арабской песней. В создании такого типа урока выявляется межкультурная доминанта, что помогает «прочувствовать» русский язык арабской аудиторией на подготовительном отделении для иностранных граждан.

Ключевые слова: иностранный слушатель; подготовительное отделение для иностранцев; изучение русского языка как иностранного; музыкально-песенный материал; развитие языковых навыков; межкультурное пространство.

В адаптационный период иностранный студент находится в затруднительной психологической ситуации, и это довольно изученный факт. Преподаватель, работающий с иностранными студентами, – это и педагог, и психолог. Каждый из нас стремится сделать процесс изучения русского языка уникальным, интересным, живым. Введение в коммуникацию – основная цель подготовки иностранного слушателя. Именно положительная коммуникативная динамика помогает не только в развитии языковых навыков, но и в познании социокультурной жизни.

Общая лингвистическая компетенция, несомненно, связана с социокультурной сферой. Одним из интенсивных методов формирования социокультурной компетенции является знакомство с музыкально-песенным материалом на русском языке. Конечно, при подборе песенного материала необходимо уделить внимание конкретным целям и задачам урока, а также лингвометодическому аспекту. При внедрении песен как компонента изучения русского как иностранного приоритетным материалом являются мелодичные русские народные песни. В практике преподавания РКИ на подготовительном отделении Пятигорского государственного университета эти технологии применяются успешно. «Песня на изучаемом языке может быть средством формирования социокультурного и лингвистического компонента языковой личности студента, развития его эмоциональной сферы, памяти, речевых навыков» [1: 155].

В Пятигорском государственном университете на подготовительном отделении, а также в Центре международного образования, обучаются слушатели из разных стран. Наша география обширна. Особый интерес к изучению русского языка как иностранного за последнее время вырос у представителей Ближнего Востока. Более того, Пятигорск и Египет объединяют давние партнерские отношения с Асютским университетом. При работе с арабской аудиторией нами апробирована серия уроков – песен на русском языке, направленная на изучение русского языка как иностранного и на возможности развития межкультурного диалога. Основой новаторской идеи послужил сопоставительный анализ песенного контекста двух стран.

Итак, при выборе песенного материала необходимо учитывать методические цели и задачи – для чего на данном этапе мы внедряем этот урок, какие цели преследуем. Нами была разработана модель внедрения песни на русском языке для арабской аудитории с учетом социокультурного аспекта, а также с учетом диалога культур – России и Египта. Межкультурное диалогическое пространство России и Египта позволило ассоциативно провести параллели между двумя странами, эмотивно приблизило арабскую аудиторию подготовительного отделения ПГУ к изучению русского языка как иностранного.

Музыка востока очень близка и жителям Российской Федерации на Северном Кавказе. Это поликультурный регион с самобытными песнями, традициями, и зачастую социокультурная составляющая региона привлекает многих иностранных слушателей. Проникновение восточных известных эстрадных песен – допустимый музыкальный межкультурный диалог.

Арабская музыка привлекает русских людей напевностью, мелодичностью. Нами был произведен анализ взаимовлияния арабской музыки на русскую. В результате мы обнаружили следующее – в Египте на протяжении многих лет национальным песенным героем является Амр Диаб – автор, исполнитель многих известных арабских песен. Популярность этого певца поражает богатством аудитории в своей стране (от школьника до взрослого человека), песни этого автора были перепеты другими арабскими артистами, а также иностранными исполнителями. На территорию Российской Федерации также проникли песни Амр Диаба, они были перепеты российским певцом Авраамом Руссо. Артист Российской эстрады представил серию песен, используя музыку Амр Диаба, изменив при этом лингвистическую наполняемость.

Принимая во внимание принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности и принцип методической ценности для формирования базовых речевых навыков и умений учащихся, мы создали серию уроков, построенных на сопоставлении текстов двух авторов, а также на выявлении межкультурного диалога двух стран.

Поговорим о ходе проведения уроков данного типа.

На первом уроке мы знакомимся с такими лексемами: «песня», «петь», «популярный», «известный». Также даем перевод этих лексем на арабский (египетский) язык: *غنّة*, *يُنْجِن* и др.

Мы используем данный лексический материал в качестве грамматического тренажера: спряжение глагола «петь»; «популярный – популярная»; «известная – известный»; «певец – певица» – составляем предложения из данных лексем, определяем род, число существительных, изменяем по падежам существительные.

В начале работы представляем клип Амр Диаба «Qusad Einy», который начинается с красивой восточной музыки, изображения морского побережья, такого близкого египетским слушателям. Конечно, родные напевы, изображения родных мест, несомненно, располагают к беседе о море, доме, настраивают слушателя на лирический лад. Мы слушаем песню на арабском языке, а далее начинаем эмоциональную коммуникацию: «О чём эта песня?» Слушатели с удовольствием отвечают на вопросы.

Итак, основное лексическое ядро этой песни – любовь, арабский певец рассказывает о том, что лирический герой находится в разлуке с любимым человеком, вспоминает, как и где повстречался с любимой девушкой, он скучает по ней, но уверен, что они будут вместе. Далее преподаватель подводит к выводу о том, что во имя любви мы совершаём разные поступки. На этом этапе начинается работа с новой лексикой. Слушателям представлена презентация, в которой разобран по слайдам текст песни Авраама Руссо на русском языке. Название песни – «Во имя любви».

Первый этап знакомства с русской песней – прослушивание. Далее мы знакомим с новыми лексемами. Перед ребятами – слайды презентации, на которых представлены переводы слов на арабский (египетский), а также изображена картинка, характерная для слова или группы слов.

Также представлена работа с метафорами и контекстуальными синонимами – «по краю неба и земли», «лечу к тебе сквозь ночи и дни», «хранить в сердце», «отдать лучшие дни». В представленной нами презентации мы предложили перевод каждого слова на арабский язык, а далее мы задавали вопросы на понимание – как слушатели понимают эти выражения. Это сделало работу с текстом интересной, живой. Слушатели с удовольствием обменивались своими мыслями, предлагали эквивалентные арабские фразы, однако основная цель – объяснить эти выражения на русском языке, что слушатели с удовольствием пытались сделать.

После полного понимания песенного контекста на русском языке, мы приступаем к сопоставительному анализу двух песен – что общего в их смысловой нагрузке и в чём разница. Этот диалог получается интересным, любовь – то чувство, которое порождает быструю и эмотивную коммуникативную отдачу. Единство двух композиций в лиризме, в настроении, в тематической составляющей – любовь на расстоянии. Однако история любви представлена по-разному – в песне Авраама Руссо лирический герой стремится к своей героине, чтобы признаться в своих чувствах, проявляется его готовность отдать лучшие дни любимому человеку – жениться. В песне Амр Диаба лирический герой уже уверен в том, что они будут вместе с возлюбленной, и хотя сейчас находятся в разлуке, но останутся вместе

навсегда. Таким образом, общая доминанта – любовь, создание семьи, выбор любимого человека.

После сопоставления двух текстов, как правило, слушатели готовы к коммуникации. При помощи преподавателя египетские слушатели с удовольствием рассказывают об отношениях в семье, зарождении семейного быта, мы же рассказываем о свободном выборе мужа и жены в Российской Федерации. Несомненно, мы вместе находим общую культурологическую составляющую – наши страны объединяет трепетное отношение к женщине, непорочность отношений, семейные ценности, однако традиции и обычаи стран разнятся.

Заключительные этапы – чтение песенного материала как текста. Мы читаем текст, ставим смысловые ударения. И далее – слушатели поют песню.

Таким образом, изучение песни на русском языке помогает закрепить грамматические явления языка, способствует обогащению лексического запаса учащегося, эстетически воздействует на слушателей подготовительного отделения, помогая также справиться с психологическими проблемами в адаптационный период. В создании такого типа урока также выявляется межкультурное сближение, что помогает арабской аудитории «прочувствовать» русский язык.

Литература

1. Воробьева Е. В. Использование песенного материала в формировании лингвистической и социокультурной компетентностей у будущих учителей иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 154–157.

2. Федотова И. Б., Орлова, Н. А. Специфика обучения иностранных студентов русскому языку в полиглантном регионе. Международ. межвуз. науч.-практ. конф. для молодых ученых, иностранных студентов, магистрантов и аспирантов «Русский язык в полиглантном регионе» (Элиста, 24–26 октября 2016 г.): материалы / редкол.: Е. В. Голубева и др. Элиста: ЗАО «НПП «Джангар», 2016. С. 236–245.

N. A. Orlova

THE POSSIBILITY OF THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL DIALOGUE AT THE PREPARATORY DEPARTMENT FOR FOREIGNERS (THE MODEL OF TEACHING BY COMPARISON OF THE CONTEXTS OF SONGS IN RUSSIAN AND IN ARABIC LANGUAGES)

Abstract: There is a model of teaching by comparison of the contexts of songs in Russian and in Arabic languages. We have found out the intercultural domination that helped to feel Russian language closer for Arabic audience at the preparatory department for foreigners.

Keywords: foreign student; preparatory department for foreigners; studying of Russian language; music and songs as training material; language development; intercultural space.

кандидат филологических наук, доцент Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
EEParemuzashvili@pushkin.institute

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

Аннотация: Данная статья посвящена организации самостоятельной работы иностранных слушателей подготовительного факультета Института Пушкина с использованием интернет-портала «Образование на русском».

Ключевые слова: русский язык как иностранный; самостоятельная работа; интернет-портал «Образование на русском».

В соответствии с «Методическими рекомендациями по организации и реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке», объем образовательной программы составляет 2160 часов – 60 зачетных единиц, в том числе не менее 50 % академических часов аудиторной работы, включая не менее 612 академических часов аудиторной работы по образовательной программе по русскому языку как иностранному.

Рекомендуемая недельная трудоемкость освоения образовательной программы слушателями не должна превышать 54 академических часа в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению дополнительной общеобразовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Рекомендуемый объем аудиторных занятий не должен превышать 36 академических часов в неделю в период обучения (при прибытии слушателей на обучение в начале сентября текущего учебного года). В случае более позднего заезда слушателей возможно увеличение количества часов недельной аудиторной нагрузки до 40 часов.

Отметим, вслед за Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, под самостоятельной работой мы понимаем «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый

преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения. Самостоятельная работа может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории), так и на аудиторных занятиях в письменной или устной форме. Самостоятельная работа может быть индивидуальной, парной или коллективной. Учебные материалы для самостоятельной работы методически организуются так, чтобы компенсировать отсутствие контакта с преподавателем и, следовательно, возложить на них функции управления самостоятельной работы учащихся. Набор заданий должен обеспечивать возможность индивидуального выбора и определения объема материала, необходимого для достижения учебной цели. Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений. Овладение приемами самостоятельной работы является обязательным условием развития навыков самообразования. Различают следующие виды самостоятельной работы: лабораторная работа, самостоятельная работа в аудитории, домашнее задание, домашнее чтение и др.» [1: 268].

Говоря об организации самостоятельной работы иностранных слушателей подготовительного факультета Института Пушкина с использованием интернет-портала «Образование на русском», рассмотрим соответствующий раздел дополнительной общеобразовательной программы «Подготовка иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению образовательных программ бакалавриата на русском языке» (гуманитарная направленность).

На самостоятельную работу по каждому предмету отводится более 50 % общей годовой нагрузки: всего на русский язык выделяется 2106 академических часов, из которых на аудиторные занятия приходится 965, а на самостоятельную работу – 1141 академический час.

Отметим, что на самостоятельную работу, реализуемую на интернет-портале «Образование на русском», в I семестре отводится 92 часа, во II семестре – 80 часов занятий в компьютерном классе.

С каждой группой иностранных слушателей, обучающейся на подготовительном факультете Института Пушкина, как минимум 1 раз в неделю проводят практические занятия с помощью ресурса «Образование на русском».

Для иллюстрации сказанного обратимся к учебному материалу, представленному на портале. Он включает в себя задания для всех уровней владения русским языком: А1 (элементарный), А2 (базовый), В1 (I сер-

тификационный), B2 (II сертификационный), C1 (III сертификационный), C2 (IV сертификационный).

Уровни A1 и A2 состоят из следующих групп учебного материала:

– Вводный фонетико-грамматический курс/Корректировочный фонетический курс.

– Интенсивный курс русской речи.

– Русский язык в упражнениях.

– Спецкурс «Разговоры с русскими».

– Диагностическое тестирование (для уровня A1 – нет).

– Итоговое тестирование.

Уровень B1 включает в себя не только материал по русскому языку, дифференцируемый по видам речевой деятельности (фонетика, чтение; грамматика, лексика, письмо; аудирование и говорение), и итоговое тестирование, но и по другим предметам, которые изучаются на подготовительных факультетах.

Уровни B2 и C1 состоят из следующих групп учебного материала:

– Основной курс.

– Спецкурс «Новости из России».

– Итоговое тестирование.

Уровень C2 включает в себя следующие группы учебного материала:

– Русский язык и культура речи.

– Речевая коммуникация.

– Теория и практика перевода (английский, немецкий, испанский, французский, китайский языки).

– Итоговое тестирование.

При проведении самостоятельной работы на интернет-портале «Образование на русском» мы также обращаемся к лингвострановедческому словарю «Россия», в котором содержится 875 статей, 2936 мультимедийных иллюстраций, 367 интерактивных заданий для уровней A1–C2.

В мультимедийных иллюстрациях представлены учебные тексты,repidукции, фотографии, объемные изображения, аудиозаписи, караоке, видеосюжеты, панорамы, мультимедиалекции.

Интерактивные задания состоят из следующих блоков: фонетика, лексика, словообразование, фразеология, афористика, стилистика, этикет, прецедентные феномены.

Каждой лексико-грамматической теме, изучаемой иностранными слушателями на практических занятиях, соответствует тема, представленная на интернет-портале «Образование на русском». Рассмотрим несколько тем (слева – аудиторная работа, справа – самостоятельная работа):

<p>Глаголы II спряжения в настоящем времени. Особенности спряжения глаголов с частицей – СЯ. Винительный падеж существительных и личных местоимений в значении прямого объекта. Отрицательные местоимения НИКОГО, НИЧЕГО. Инфинитив после глагола ЛЮБИТЬ. Сопоставление ситуаций употребления глаголов УЧИТЬ и УЧИТЬСЯ. Сложноподчиненное предложение с союзом ПОЭТОМУ. Конструкция: ГДЕ МОЖНО + инфинитив глагола</p>	<p>Урок 5 «Грамматика»</p> <p>1 страница (Глаголы I и II спряжения) – Распределите слова по таблице. https://pushkininstitute.ru/learn/practices/119#1</p> <p>2 страница (Глаголы I и II спряжения) – Впечатайте окончания. https://pushkininstitute.ru/learn/practices/119#2</p> <p>3 страница (Глаголы I и II спр., императив) – Найдите формы настоящего времени и императива. Выделите их соответствующими цветами. https://pushkininstitute.ru/learn/practices/119#3</p> <p>12 страница (Винительный падеж) – Отметьте выделенные слова цветом в соответствии с формой падежа. https://pushkininstitute.ru/learn/practices/119#12</p> <p>Русский язык в упражнениях. Винительный падеж (неодушевл. сущ.). Значение объекта. https://pushkininstitute.ru/learn/practices/191#3 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/191#4 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/191#5 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/191#6 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/191#8 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/191#9</p> <p>Русский язык в упражнениях. Винительный падеж (одушевл. сущ.). Значение объекта. https://pushkininstitute.ru/learn/practices/192#3 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/192#4 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/192#5 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/192#6 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/192#7</p> <p>Русский язык в упражнениях. Винительный падеж местоимений. https://pushkininstitute.ru/learn/practices/193#2 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/193#3 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/193#4 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/193#5 https://pushkininstitute.ru/learn/practices/193#8</p>
<p>Активные и пассивные конструкции с глаголами НСВ и СВ Употребление глаголов с частицей – СЯ</p>	<p>Мои курсы > B1. Основной курс > Урок 5. Семья > Пассивные конструкции с глаголами несовершенного вида</p> <p>Лингвострановедческий словарь «Россия»: Третьяков П. М. https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Третьяков_П.М./B1-B2 Третьяковка (музей). https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Третьяковка_(музей)/B1-B2 Богатыри (картина). https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Богатыри_(картина)/B1-B2 Алёнушка (картина). https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Алёнушка_(картина)/B1-B2 МХАТ. https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=МХАТ/B1-B2 «Чайка» (пьеса). https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Чайка_(пьеса)/B1-B2</p>

Организация самостоятельной работы иностранных слушателей на интернет-портале «Образование на русском» помогает одновременно активизировать все виды речевой деятельности; может быть организована как в письменной, так и в устной формах; может реализовываться индивидуально или коллективно.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Интернет-портал «Образование на русском». URL: <https://pushkininstitute.ru>
3. Методические рекомендации по организации и реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. URL: http://www.pushkin.institute/projects/oppf/OPPF_Metod_rekomendacii_2016.pdf

E. E. Paremuashvili

THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF FOREIGN STUDENTS
AT THE PREPARATORY FACULTY OF PUSHKIN INSTITUTE

Abstract: This article is dedicated to the organization of individual work of foreign students of the Preparatory faculty of Pushkin Institute with the use of the portal «PushkinOnline».

Keywords: Russian as a foreign language; individuals work; the portal «PushkinOnline».

старший преподаватель Государственного института русского языка
им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
EPPakhomova@pushkin.institute

E. K. Столетова

кандидат филологических наук, старший преподаватель
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
EKStoletova@pushkin.institute

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ (ПОДГОТОВКА СЛУШАТЕЛЕЙ, ВЛАДЕЮЩИХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ НА УРОВНЕ А1, К ЭКСКУРСИИ В ТРЕТЬЯКОВСКУЮ ГАЛЕРЕЮ)

Аннотация: В статье идет речь о подготовке к экскурсии иностранных учащихся с уровнем владения русским языком А1. Описаны типы заданий, которые учащиеся могут выполнить перед экскурсией в Третьяковскую галерею, во время экскурсии и после нее.

Ключевые слова: социокультурная адаптация; экскурсия в Третьяковскую галерею; элементарный уровень владения русским языком.

Социокультурная адаптация иностранных учащихся подразумевает знакомство иностранных слушателей с русской культурой, историей, усвоение ими фоновых историко-культурных знаний, которые составляют «культурный минимум» для каждого носителя русского языка. Освоение иностранными учащимися русской культуры происходит при помощи языковых материалов по русской культуре для иностранных учащихся: «обеспечивая коммуникативные потребности самого широкого круга учащихся, они [языковые материалы] знакомят с этическими и эстетическими ценностями социума изучаемого языка, предоставляя возможность общения в культурологической сфере языковой деятельности» [3: 104].

Задача подготовки иностранных слушателей на довузовском этапе – обеспечить усвоение ими базовых знаний о русской культуре с помощью языковых средств, соответствующих их уровню владения языком. На начальном этапе изучения русского языка иностранный учащийся владеет очень ограниченным лексическим запасом, позволяющим ему ориентироваться в повседневных

ситуациях. Также лексический минимум элементарного уровня включает в себя небольшое количество слов, содержащих «культурный компонент» [1]. В связи с этим на начальном этапе обучения иностранный учащийся, как правило, не может понимать неадаптированную русскую речь экскурсовода. Также иностранному слушателю будет трудно понять рассказ о русских культурно-исторических реалиях на русском языке, так как в нем присутствуют незнакомые слова с «культурной» семантикой [2]. В то же время у части иностранных учащихся уже есть некоторые знания об истории и культуре России, полученные ими на родном языке. Вследствие этого уже на начальном этапе изучения русского языка иностранные учащиеся желают непосредственно познакомиться с русскими культурно-историческими реалиями (посетить известные места, музеи). Это может повысить мотивацию иностранных слушателей изучать русский язык [5]. Чтобы посещение музеев, знакомство с достопримечательностями позволило иностранным учащимся получить знания о русской культуре, нужно подготовить учащихся к экскурсии.

В данной статье мы опишем опыт отбора материала и возможные подготовительные задания к экскурсии в Третьяковскую галерею для иностранных учащихся подготовительного факультета, владеющих русским языком на элементарном уровне. У многих слушателей подготовительного факультета есть желание посетить Третьяковскую галерею уже в начале обучения. Для подготовки учащихся к этой экскурсии нужно подобрать материал, содержащий небольшое количество новой лексики, необходимой для понимания картин и рассказа о них.

Чтобы отобрать языковой материал для экскурсии, мы остановились на самых известных картинах разных жанров и тематики. Произведения, которые представлены в Третьяковской галерее, разнообразны по жанрам и тематике: это иконы, картины на исторические и библейские сюжеты, портреты, пейзажи, картины, изображающие бытовые сцены, картины, посвященные сказочным сюжетам. Мы создали подготовительный материал к экскурсии для знакомства с некоторыми из самых известных произведений Третьяковской галереи: с иконой «Троица», картинами «Богатыри», «Грачи прилетели», «Девятый вал», «Утро в сосновом лесу», «Девочка с персиками», «Явление Христа народу», «Алёнушка».

Основной принцип отбора языкового материала – его минимизация и приближение к требованиям по грамматике элементарного уровня владения русским языком. Языковой материал, подобранный для описания каждой картины, представлен следующим образом: введение новой лексики, конструкций; толкование слов с «культурным компонентом»; отработка новой лексики на уровне словосочетаний/предложений и текста. Для лучшего усвоения материала предлагаются подготовительные задания, выполняемые на занятии в аудитории, задания, выполняемые во время экскурсии и ориен-

тированные на лучшее усвоение материала, а также задания, которые могут быть даны учащимся после экскурсии для закрепления материала.

1. Подготовительные задания, выполняемые в аудитории/во время самостоятельной работы.

В качестве подготовительного материала, с которым учащиеся могут познакомиться на занятии по русскому языку перед экскурсией, можно предложить небольшие тексты-комментарии к известным картинам. Эти тексты сопровождают предтекстовые и послетекстовые задания, направленные на усвоение информации о картине, закрепление новой лексики. Ниже приводится языковой материал для описания некоторых из выбранных нами картин и задания, которые можно предложить учащимся.

Картина «Девятый вал» (Иван Айвазовский, 1850)

1. Прочитайте слова. Определите их значение.

волна (волны); шторм; корабль; восход чего (2) солнца;
изображать – изобразить кого/что (4); тонуть – утонуть; спасаться – спастись.
Девятый вал – это очень большая волна.

2. Посмотрите на картинки. Что вы видите? (Учащимся предлагаются картинки, иллюстрирующие новую лексику.)

3. Прочитайте текст о картине «Девятый вал». Ответьте на вопросы после текста.

Художник Айвазовский очень любил рисовать море. Он изображал спокойное море, шторм, море утром, вечером, ночью. Самая известная его картина – «Девятый вал». На этой картине мы видим неспокойное море. На нем большие волны – шторм. Корабль уже почти утонул, а люди хотят спастись. Но они, наверно, утонут, потому что к кораблю идет «девятый вал». На картине мы видим восход солнца. Небо очень яркое, красивое, а море страшное, недоброе.

Вопросы: 1. Какое море изображал Айвазовский? 2. Что мы видим на картине «Девятый вал»?

Картина «Богатыри» (Виктор Васнецов, 1881–1898)

1. Прочитайте слова. Определите их значение.

Богатырь; герой; враг; конь;
защищать – защитить кого/что (4) от кого/чего (2).

2. Прочитайте объяснение слова «богатырь».

Богатырь — это очень сильный русский человек, герой. Он защищал родину.

3. Прочитайте текст о картине «Богатыри». Ответьте на вопросы после текста.

На картине – три богатыря. Их зовут Илья Муромец, Добрыня Никитич и Алеша Попович. В центре – Илья, старший богатырь. У него черный конь. Добрыня слева, его конь серый. А справа – младший богатырь, Алеша, его

конь коричневый. Богатыри смотрят вдаль, они готовы защищать родину от врага. Художник Виктор Васнецов рисовал эту картину очень долго — 17 лет.

Вопросы: *Кого вы видите на картине? Кто в центре, слева, справа?*

Икона «Троица» (Андрей Рублев, XV век)

1. *Прочтайте слова и выражения. Определите их значение.*

Бог; Троица; святой; святой Дух; ангел; христианин (христиане); икона; изображать – изобразить кого/что (4) – изображение кого/чего (2); молиться – помолиться кому (3).

2. *Прочтайте объяснение слова «икона».*

Икона – это изображение Бога, Его Матери (Богородицы), святого или ангела. Христиане перед иконой молятся Богу или святому.

3. *Дополните предложения. Используйте слова в скобках в нужной форме.*

1. На ... мы можем увидеть Бога, святого или ангела. (икона) 2. Христиане молятся (Бог) 3. ... делал только хорошие, добрые дела. (святой)

4. *Прочтайте текст об иконе «Троица». Ответьте на вопрос после текста.*

Икону «Троица» создал Андрей Рублев. Троица – это Бог: Бог Отец, Бог Сын и Святой Дух. На иконе Троица – это три ангела. Так изображают Троицу.

Вопросы: *Кого изобразил Андрей Рублев на иконе?*

Предложенный языковой материал и задания можно варьировать в зависимости от потенциала учащихся, их способности запоминать много слов (уменьшать/увеличивать количество новых слов, сжимать/расширять тексты).

Можно предложить учащимся познакомиться с приведенным выше материалом и заданиями не на занятии, а во время самостоятельной работы. В таком случае данные задания для подготовки к экскурсии можно разместить на портале «Образование на русском», сопроводив этот материал иллюстрациями и интерактивными заданиями.

Кроме того, после выполнения подобных заданий по нескольким картинам учащимся можно предложить игровые задания, целью которых является активизация полученных знаний о картине и закрепление новой лексики. Например, можно дать им задание «собрать» картины: учащиеся делятся на две команды, каждая команда получает наборы карточек (это части разных картин – изображения людей, предметов). Член одной команды берет карточку, называет то, что на ней изображено. Членам другой команды нужно угадать картину и найти соответствующие карточки (выигрывает команда, которая угадает и «соберет» больше картин). Также можно показать учащимся картины, а потом попросить их перечислить, что на них изображено (в центре, справа, слева...).

II. Задания, выполняемые учащимися во время экскурсии.

Во время экскурсии, если будет возможность, учащимся может быть предложено рассказать о картинах, которые им уже знакомы по подготовительным

заданиям, назвать людей/предметы, которые они видят на картинах. Также можно попросить слушателей найти или показать людей, предметы, названия которых они узнали (например, богатыря, корабль) на других, незнакомых им еще картинах. Преподаватель может рассказать учащимся о других известных картинах («Московский дворик» В. Д. Поленова, «Неизвестная» И. Н. Крамского), дав задание слушателям зафиксировать информацию (например, учащиеся могут получить начала предложений, которые будет говорить преподаватель, и записать их продолжение на слух).

Кроме того, слушатели получают задание выбрать во время экскурсии картину, которая им нравится больше всего, и подготовить о ней небольшой рассказ.

III. Задания, выполняемые учащимися после экскурсии.

После экскурсии учащиеся на занятии рассказывают о картине, которая больше всего привлекла их внимание. Также преподаватель может порекомендовать слушателям обратиться к порталу «Образование на русском» и выполнить интерактивные задания по картинам Третьяковской галереи, которые размещены в разделе «Изобразительное искусство» мультимедийного лингвострановедческого словаря «Россия» [4].

Подготовка слушателей к экскурсии в Третьяковскую галерею позволит им получить начальные знания о русской культуре на русском языке, а также поможет учащимся чувствовать себя в музее комфортнее, лучше в нем ориентироваться. Благодаря подготовке к экскурсии посещение слушателями музея будет целенаправленным (они получат конкретные задания, направленные на расширение их социокультурной компетенции и развитие речевых и коммуникативных навыков). Размещение подготовительных заданий на портале «Образование на русском» может сделать подготовку к экскурсии более эффективной: учащиеся смогут выполнять задания во время самостоятельной работы, им будет обеспечен доступ к иллюстрациям, аудио- и видеоматериалам. В связи с этим актуальной задачей представляется разработка блока подготовительных заданий к экскурсии и размещение его на портале.

Литература

1. Бельчиков Ю. А. О культурном коннотативном компоненте лексики // Язык: система и функционирование. М., 1988. С. 30–35.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. 246 с.
3. Зезекало И. В. Учет динамики знаний иностранных учащихся в системном представлении культурологического языкового материала // Формы обучения РКИ в современных условиях. Материалы и сообщения международной научно-практической конференции (МГУ, 10–12 ноября 1998 г.). Москва, 2000. С. 104–107.

4. Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия». Инновационный сетевой проект / Е. Г. Ростова (научный руководитель проекта), А. А. Залетаева, Е. В. Маркевич, С. М. Шамин; Е. Э. Залетаева (руководитель ИТ-проекта), П. А. Горин (web-разработка), И. О. Дорошенко (графическое оформление), А. А. Иванов (дизайн). М., Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2014–2017 г. URL: <https://ls.pushkininstitute.ru>
5. Хабарова О. В. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного // Слово.ру: Балтийский акцент. Калининград, 2013. № 3. С. 33–38.

E. P. Pakhomova, E. K. Stoletova

THE PROBLEM OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AT PREPARATORY FACULTIES (PREPARATION OF LISTENERS SPEAKING RUSSIAN AT A1 LEVEL FOR THE EXCURSION TO THE TRETYAKOV GALLERY)

Abstract: This article deals with preparation of foreign learners speaking Russian at A1 level for an excursion. Task types which foreign learners can do before the excursion to the Tretyakov Gallery, during it and after it are described.

Keywords: sociocultural adaptation; excursion to the Tretyakov Gallery; Elementary level of Russian.

И. И. Прокопова

старший преподаватель подготовительного факультета
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
IIProkopova@pushkin.institute

Е. Н. Белихина

старший преподаватель подготовительного факультета
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
ENBelihina@pushkin.institute

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИЗ ИРАНА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности использования коммуникативного метода при обучении русскому языку как иностранному слушателей из Ирана. Рассматриваются характерные «болевые точки» коммуникативного метода для иранской аудитории и возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: коммуникативный метод; РКИ; слушатели из Ирана; подготовительный факультет.

Главным постулатом современного процесса обучения иностранным языкам является необходимость обучения языку как основному средству коммуникации. В динамично развивающемся глобальном пространстве иностранные языки не учат для того, чтобы их просто знать. Иностранный язык выступает связующим звеном при контакте с представителями других лингвокультур, поэтому умение вступать в коммуникацию и возможность поддержания беседы являются основными показателями владения иностранным языком. В этой связи понятно, почему коммуникативный метод обучения такочно занял свои позиции.

Современный процесс преподавания РКИ не является исключением и также во многом ориентируется на коммуникативный метод. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин пишут о коммуникативном методе (англ. *Communicative Language Teaching*) как о варианте комбинированных методов обучения. «В основу коммуникативного метода обучения положены идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности, наиболее

последовательно реализуемые в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению» [2: 104]. К основным принципам этого метода относятся: речевая направленность, учет индивидуальных особенностей и интересов учащегося, функциональность, ситуативность, новизна [2: 104]. В коммуникативном методе также превалируют игровая подача материала и различные приемы драматизации.

Известно, что коммуникативный метод возник в Европе в 70-х годах XX века. Это было обусловлено «социальным заказом общества на разработку новых методов обучения, которые в наибольшей степени могли бы способствовать развитию многоязычия в условиях создания единого экономического рынка Европы» [2: 104]. В следующие десятилетия (80—90-е гг.) в Европе провели ряд научно-исследовательских проектов с целью формирования системы коммуникативного обучения.

В настоящее время при обучении иностранным языкам в Великобритании, Франции, Италии, Испании, Германии и других западноевропейских странах внимание уделяется коммуникативной направленности учебных занятий.

В 80-х годах коммуникативный метод получил распространение в странах Востока и Азии [3: 99]. В отечественной педагогике этот метод активно разрабатывался Е. И. Пассовым, Г. А. Китайгородской, Р. П. Мильруд и др.

Основной запрос современных слушателей подготовительных факультетов – освоение языковой системы русского языка и развитие навыков общения, что позволяет им (слушателям) в дальнейшем успешно обучаться в вузах России. Для достижения этих целей преподаватель РКИ стремится выстроить занятие таким образом, чтобы обеспечить естественное овладение языком. Коммуникативный метод позволяет направить каждый элемент занятия на побуждение слушателя к высказыванию, что положительно влияет на общую динамику.

Работа со слушателями из разных стран позволила нам сделать наблюдения о том, как по-разному они могут реагировать на использование коммуникативного метода и как это может влиять на освоение русского языка.

Цель данной статьи – показать, каким образом слушатели из Ирана воспринимают основные положения коммуникативного метода обучения при изучении русского языка как иностранного.

При обучении языкам необходимо учитывать индивидуальные качества учащегося. Каждый человек отличается от другого своими способностями, умением осуществлять учебную и речевую деятельность, применять ее на практике. Но не стоит забывать, что человек – это представитель той или иной культуры, а, значит, владеет набором определенных черт, присущих его стране и менталитету.

Еще одним фактором, влияющим на обучение русскому языку, являются традиции преподавания иностранного языка в разных странах. У одних методы схожи с методами преподавания в России. В этом случае учащиеся быстрее усваивают материал, понимают, что от них требует преподаватель.

В вузах других стран существуют другие методы преподавания иностранного языка, поэтому этим учащимся при обучении в российских вузах труднее включиться в работу на уроке.

Таким образом, мы видим, что коммуникативный метод, появившийся в Европе, легко применим на уроке РКИ в европейской аудитории. Учащиеся из Италии, Германии, Франции и т. д. легко идут на контакт, хорошо работают в группе, принимают участие в играх, не боятся сделать ошибку при устном ответе.

Наш опыт преподавания свидетельствует о том, что не всегда основные приемы коммуникативного метода могут «срабатывать» в восточных аудиториях. На наш взгляд, это может быть вызвано тем, что зачастую учащиеся никогда не занимались по коммуникативному методу, так как во многих национальных системах обучения иностранным языкам до сих пор главенствует грамматико-переводной метод. Как результат, учащиеся не готовы перестраиваться на другой способ овладения языком. Опишем наш опыт проведения занятий по РКИ в иранской аудитории и поделимся сделанными нами наблюдениями. Наблюдения проводились в течение одного академического года в двух группах с иранскими слушателями, начавшими изучение русского языка с нуля. В первой группе были слушатели 18–26 лет, другая группа была более «взрастная» – от 30 до 45 лет.

При работе с иранской аудиторией мы столкнулись с рядом сложностей, применяя задания коммуникативного метода. Известно, что в Иране современные школьники изучают два обязательных иностранных языка – арабский и английский. Арабский язык изучается для того, чтобы на нем можно было читать и писать, но не говорить. При преподавании английского языка также основной упор делается на использование грамматико-переводного метода. Когда в процессе преподавания русского как иностранного мы давали коммуникативные упражнения, у слушателей возникали сложности при их выполнении. Напомним, что под коммуникативными упражнениями понимается «вид творческих упражнений, обеспечивающих формирование речевых умений и наиболее высокий уровень практического владения языком» [2: 103]. Это такие упражнения, которые стимулируют учащихся не пассивно усваивать языковую систему, а активно вступать в коммуникацию и применять все полученные знания в речи. В иранской аудитории особые трудности возникали при выполнении упражнений на вступление в коммуникацию с партнерами с целью поиска/подстановки нужной информации. Так, в первой группе давались задания пройтись по аудитории, поговорить с каждым участником на русском языке и зафиксировать полученный ответ. В этой ситуации слушатели предпочитали либо использовать родной язык, либо переписывать правильный ответ у участников, уже выполнивших задание. Во второй группе учащиеся полностью заучивали ранее представленные диалоги без какой-либо трансформации. Так, в выученном диалоге «В магазине» учащиеся по просьбе преподавателя с большим трудом смогли заменить объект покупки со слова

«молоко» на «картофель». То же произошло с отработкой конструкции «Где находится?» и ответа на этот вопрос. Учащиеся называли адрес или направление только так, как написано в диалоге. Им было трудно заменить слово «слева» на слово «справа». Через некоторое время часть аудитории бросила обучение, а другая часть группы прислушалась к требованиям преподавателя и начала заменять определенную информацию в диалоге. К концу обучения составление диалогов с подстановкой различных денотатов не составляло большого труда у иранских слушателей.

Данный тип заданий продемонстрировал, как по-разному видят цель упражнений слушатели и преподаватель: для слушателей важным является получить правильный ответ, для преподавателя – стимулировать обучающихся к участию в коммуникации на русском языке. Для достижения поставленной цели нам потребовалось постоянное использование коммуникативных упражнений, что позволило не только тренировать речевые навыки, но и развивать осознанность у слушателей.

Сходная ситуация возникала при попытках введения игр в процесс обучения. Как мы писали выше, игровая подача материала является одним из базовых принципов коммуникативного метода. Ни для кого не секрет, каким огромным потенциалом обладают правильно подобранные и проведенные игры на уроках иностранного языка. Они помогают повысить интерес слушателей к скучным для них аспектам, делая процесс обучения более плодотворным; снимают языковой барьер путем создания непринужденной, приближенной к ситуации реального общения обстановке; увеличивают объем речевой деятельности при коллективной форме работы [1: 102]. Действительно, обычно вне зависимости от контингента игра позволяет достигать прекрасных результатов в обучении. Однако в иранской аудитории мы столкнулись с тем, что игра практически не воспринимается как важный элемент урока, поэтому слушатели вяло в ней участвуют либо вообще отказываются от игры. Например, одному из слушателей во второй группе предложили описать одежду любого учащегося, а остальная аудитория должна узнать своего одногруппника и назвать его имя. С этим заданием справилась только четверть группы, остальные не могли понять правила игры даже тогда, когда им объяснили их на фарси. Очевидно, что игровые задания не вызывают азарта у иранских слушателей. Мы предполагаем, что учебный процесс в Иране выстроен таким образом, что игры на уроках не поощряются и/или не являются важным приемом обучения.

Наши наблюдения показали, что наиболее комфортно иранские слушатели чувствуют себя тогда, когда преподаватель объясняет тему, а учащиеся выполняют большое количество грамматических упражнений без вступления в коммуникацию и обсуждения изученного материала.

Работа с иранскими слушателями указала на характерные для этой аудитории «болевые точки», которые возникают при обучении РКИ без учета национальных особенностей. Таким образом, занимаясь со слушателями

из Ирана, нужно принимать во внимание их ориентированность на грамматико-переводной метод обучения и быть готовым к тому, что правильная интерпретация коммуникативных упражнений потребует времени и практики. Однако постоянное пребывание в стране заставляет иранцев ежедневно сталкиваться с ситуациями повседневного общения на улице, в магазине, на рынке, в ресторане и в государственных учреждениях. Это стимулирует их быстрее выйти в коммуникацию, тем самым принять форму обучения, предложенную преподавателем на уроке РКИ.

Литература

1. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. Практикум. 2009. № 9. С. 102–109.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Лю Лифэнь, У Цзюань. Принципы применения методов обучения иностранным языкам в Китае // Человек и образование. 2007. № 3–4 (12–13). С. 99–102.

E. N. Belikhina, I. I. Prokopova

ABOUT THE PECULIARITIES OF USING THE COMMUNICATIVE METHOD WHILE TEACHING STUDENTS FROM IRAN AT THE PREPARATORY FACULTY

Abstract: This article discusses the specifics of using the communicative method in teaching Russian as a foreign language students from Iran. The article considers the characteristic «pain points» of the communicative method for the Iranian audience and possible ways to overcome them.

Keywords: communicative language teaching; Russian as a Foreign Language; students from Iran; preparatory faculty.

старший преподаватель кафедры математики и информатики
факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия
n.vostrikova@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Аннотация: Предвузовская математическая подготовка иностранных студентов способствует овладению предметными компетенциями, а также оказывает влияние на формирование взаимодействия обучающихся в учебно-научной среде вуза с целью их успешного продолжения обучения по образовательным программам высшего образования на русском языке.

Ключевые слова: высшее образование; иностранные студенты; подготовительное отделение вуза; предвузовская математическая подготовка; академическая адаптация; учебно-научная сфера общения.

Взаимодействие студентов в вузе предполагает их межличностные отношения [5: 168]. Среди множества факторов – экономических, политических, культурных и т. д. – высокозначимой для построения и развития межличностных отношений студентов выступает среда, формируемая в рамках вуза [3: 71].

Такой средой для иностранных граждан, обучающихся русскому языку и общенаучным дисциплинам, являются подготовительные отделения образовательных организаций высшего образования. Образовательные программы которых имеют профессиональную направленность и призваны способствовать успешному вхождению иностранных слушателей в учебно-научную русскоговорящую среду основных факультетов.

В образовательные программы подготовки иностранных граждан к освоению образовательных программ высшего образования на русском языке большинства специальностей и направлений включена дисциплина «Математика». Проблемы, возникающие при работе с иностранными учащимися на занятиях по математике и связанные с погружением студентов в новую академическую среду в условиях межкультурного взаимодействия, не теряют своей актуальности. Часто приходится сталкиваться с рядом трудностей:

- низкий уровень базовых знаний;
- слабая мотивация к обучению, невыполнение домашних занятий;
- нарушение учебной дисциплины на занятиях (опоздания, разговоры, формальное присутствие, нарушение академической этики).

Причины таких сложностей связаны с рядом факторов. В контингенте иностранных слушателей подготовительного факультета представлены, как правило, бывшие школьники, привыкшие к системе, методике и традициям обучения в своей стране и мало знакомые с организацией учебного процесса по программам высшего образования.

Кроме того, студенты сталкиваются с необходимостью выработки умения осуществлять *межличностную коммуникацию* во всех аспектах общения на территории кампуса образовательной организации высшего образования.

Главной особенностью педагогической системы предвузовской подготовки иностранных учащихся является реализация учебно-воспитательного процесса в условиях межкультурного взаимодействия, которое обусловлено *различным национально-культурным опытом его субъектов* [8: 147].

В данной статье нас, прежде всего, интересует влияние математической подготовки иностранных граждан, обучающихся на подготовительном отделении вуза, на формирование такого межкультурного взаимодействия на предвузовском этапе обучения, которое помогало бы решать ряд возникающих проблем. В чем же выражается это влияние математики? Сформулируем некоторые аспекты.

Во-первых, на занятиях по математике с иностранными слушателями формируются не только предметные, но и развиваются *коммуникативные компетенции* в процессе учебно-познавательной деятельности на неродном для них языке.

Это связано с тем, что математика обладает наднациональной спецификой, когда в учебниках любых стран мира имеется схожая логика и структура изложения, поэтому ей легче помочь иностранным студентам с формированием коммуникативной компетенции для общения в учебно-научной сфере [6: 371].

Таким образом, обучающиеся на подготовительных отделениях образовательных организаций высшего образования овладевают лексическими конструкциями русского языка в математике, а также терминологией, необходимой для обучения на образовательных программах высшего образования.

Иностранные студенты на подготовительном отделении вуза, помимо изучения содержательной части предмета, *изучают язык математики* и развивают умение мыслить на неродном языке.

На практике у иностранных граждан на подготовительных отделениях образовательных организаций высшего образования часто возникают большие сложности с запоминанием и использованием математических определений и формулировок. Такие трудности могут возникать и у студентов, владеющих русским языком, так как в математике определения и формулировки могут быть даны в различной форме.

Например, определение: «Под областью определения (существования) функции понимают совокупность значений независимой переменной x , при

которых не теряют смысл (определенены) выражения, образующие функцию, т. е. выполнимы все операции, необходимые для вычисления значения функции по известной величине аргумента [4: 61].

Такое определение вызовет сложности в понимании у иностранных учащихся. Лучше дать это определение в другой формулировке: «Область определения функции $D(f(x))$ – это множество всех значений аргумента, при которых формула $f(x)$ имеет смысл [2: 132]».

Отдельно следует разобрать со студентами выражение «иметь смысл» на примере *области допустимых значений выражения*:

«*Область допустимых значений x* выражения $f(x)$ – это множество всех значений переменной x, при которых выражение $f(x)$ имеет смысл.

Пример:

Выражение $\sqrt{f(x)}$ имеет смысл, если $f(x) \geq 0$.

Если $f(x) < 0$, то выражение не имеет смысла».

Иностранным студентам понятно объяснение выражения «иметь смысл» при переводе его на английский язык *«to have a sense»* и выражения «не имеет смысла» или «нет смысла» – *«no sense»*. Особенно эти выражения становятся понятны при приведении им слова «*нонсенс*», которое на многих языках звучит приблизительно одинаково и означает одно и то же. Бурный отклик в аудитории находит знакомство студентов с русским словом «*бессмыслица*».

Поэтому в курсе «Математики» для иностранных студентов следует использовать устойчивые языковые конструкции, специальную лексику, адаптированную для конкретных правил и структур, и приводить несколько вариантов формулировок определений, теорем и их доказательств.

Во-вторых, иностранные слушатели, приезжая на обучение в другую страну с неродным для них языком, попадают в новую для них *информационно-образовательную среду, в которой им приходится учиться ориентироваться*.

Под информационно-образовательной средой в широком смысле понимаем совокупность различных подсистем – информационных, технических и учебно-методических, направленно обеспечивающих учебный процесс, а также участников образовательного процесса [1].

Общенаучные дисциплины, в число которых входит и математика, преподаваемые на предвузовском этапе, безусловно, являются частью этой среды и играют важную роль на первоначальном этапе выработки навыков поведения в ней иностранных студентов.

Иностранные слушатели сталкиваются с каждой из подсистем информационно-образовательной среды во время обучения на подготовительном отделении вуза, оказываясь в иноязычной для себя обстановке, что является сильным мотиватором для активной коммуникации и обмена информацией. Например, знакомство с правилами поведения на территории университета, пользования научной библиотекой, нормативными документами по организации учебного процесса и др.

Таким образом, информационно-образовательная среда вуза является условием и средством развития и адаптации иностранных студентов.

В-третьих, стоит выделить влияние *социометрического статуса участников учебного процесса* в условиях межкультурной коммуникации. На занятиях подготовительного отделения образовательной организации высшего образования большое значение приобретает психологическая атмосфера, способствующая успешному обучению на неродном для иностранных студентов языке.

На занятиях по математике также возможно осуществлять межкультурный обмен знаниями, тем самым способствуя повышению интереса студентов к предмету и друг к другу. Через математику происходит знакомство с другими языковыми культурами [9: 29].

На преподавателя, работающего с иностранными слушателями на этапе предвузовской подготовки, возлагаются дополнительные функции, связанные с адаптацией учащихся. Но только ли преподаватель ответственен за благоприятный психологический климат в учебной группе?

Не стоит забывать и о главных потребностях современных студентов, которые связаны с поисками самих себя, с самопознанием, самоутверждением, с открытием собственных методов личностного развития [7: 106]. А также о разных стилях поведения учащихся в зависимости от национально-культурных традиций.

На наш взгляд, ключевым здесь является вопрос способов формирования состава учебной группы слушателей подготовительного отделения образовательной организации высшего образования. Их два:

- 1) интернациональный состав учащихся;
- 2) учащиеся одинаковой регионально-национальной принадлежности.

Каждый способ формирования учебных групп имеет свои преимущества и недостатки. Для преподавания общеобразовательных дисциплин больше мог бы подойти второй способ. Это связано с тем, что в разных культурах часто существуют различия в подходах к преподаванию таких дисциплин. Преподаватель мог бы больше уделить внимания учету национальных систем преподавания своей дисциплины, выбрать стиль педагогического общения. Студентам тоже удобнее обучаться всем вместе в одной группе, сильные студенты часто на занятиях помогают одногруппникам с переводом терминов на свой родной язык. Из-за этого, естественно, часть студентов начинает меньше заниматься и стремиться овладеть русским языком – для них созданы комфортные условия, они могут свободно общаться с соотечественниками на родном языке.

Поэтому более распространенным способом формирования учебных групп является интернациональный принцип.

На практике его осуществить бывает весьма затруднительно. Во многих вузах отсутствует широкий спектр стран приема иностранных слушателей, а также присутствуют сложности из-за позднего заезда учащихся.

Оптимальное число студентов определенной регионально-национальной принадлежности для формирования учебной группы определить непросто. Если объединить в одну группу студентов так, чтобы каждый был единственным представителем своей страны, то это не будет гарантией успешности обучения.

В учебных группах с ярко выраженным интернациональным составом складывается более благоприятная среда для формирования коммуникативной компетенции учащихся в учебно-научной среде вуза, что тем самым способствует приспособлению иностранных учащихся к новой учебной среде, к системе обучения в высшей школе.

Поэтому главным, четвертым фактором влияния предвузовской математической подготовки иностранных студентов на формирование их взаимодействия в учебно-научной сфере общения является именно *академическая адаптация*.

В разных странах существуют различия в преподавании школьной математики. Например, некоторые разделы курса математики на предвузовском этапе подготовки могут не входить в школьную программу страны, из которой приехал иностранный студент, или были изучены в меньшем объеме по сравнению с российской программой средней школы. Также могут отличаться требования к организации самостоятельной работы и проведению контрольных мероприятий.

Особую роль в вопросах академической адаптации иностранных слушателей играют преподаватели общенациональных дисциплин, так как на своих занятиях они могут моделировать процесс обучения на основных факультетах, ознакомить студентов с лекционно-семинарской системой обучения, включая требования к текущей и промежуточной аттестации. Например, введение балльно-рейтинговой системы оценки на предвузовском этапе подготовки, идентичной используемой на основных образовательных программах высшего образования.

В заключении отметим, что предвузовская математическая подготовка иностранных слушателей на подготовительном факультете как часть образовательной среды вуза является одним из факторов для построения и развития межличностных отношений учащихся, способствующих развитию коммуникативных компетенций, овладению навыками ориентации в информационно-образовательной среде высшей школы, выработке стратегии поведения при социальном взаимодействии в учебной группе, успешной академической адаптации.

Литература

1. Андреев А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // Инновации в образовании. 2004. № 6. С. 98–112.
2. Громов А. И., Кузьминов В. И., Суркова М. В. Математика : учеб. пособие / 3-е изд., перераб. и доп. М.: РУДН, 2010. 503 с.

3. Данилова Е. Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 70–72.
4. Методическое пособие по математике № 1. Всероссийская школа математики и физики «Авангард». Москва, 1991. 197 с.
5. Михеева Г. А. Взаимодействие студентов в вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 43–2. С. 168–175.
6. Сазонова З. С., Матвеева Е. В. Информационно-образовательное пространство новой педагогики // Высшее образование в России. 2011. № 2. С. 103–108.
7. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб: Златоуст, 2000. 233 с.
8. Пыхтина Н. А. Особенности предвузовской математической подготовки иностранных студентов при изучении теории множеств // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 мая 2016 г., г. Москва): Сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русланова, Е. В. Колтакова. М., 2016. С. 370–377.
9. Фетисова Е. В. Методика довузовского обучения математике иностранных студентов, обучающихся на русском языке (медицинско-биологический профиль): дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2014. 163 с.

Pykhtina N. A.

IMPACT OF FOREIGN STUDENTS PRE-UNIVERSITY MATHEMATICAL TRAINING ON THEIR INTERACTION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTE

Abstract: Pre-university mathematical training of international students contributes to the subject competencies acquisition, and also influences the formation of interaction between students in the educational and scientific environment of the university for prosperous next years at higher educational programmes in Russian.

Keywords: higher education; international students; university preparatory department; pre-university mathematical training; academic adaptation; educational and scientific sphere of communication.

зав. кафедрой русского языка № 2 подготовительного факультета
по обучению иностранных граждан Ростовского государственного
медицинского университета, г. Ростов-на-Дону, Россия
ranneva_na@mail.ru

Л. П. Донскова
старший преподаватель кафедры русского языка
№ 2 подготовительного факультета по обучению иностранных граждан
Ростовского государственного медицинского университета,
г. Ростов-на-Дону, Россия

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ АУДИТИВНЫМ ТЕКСТОМ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Аннотация: В статье описывается пособие по аудированию для иностранных учащихся «Язык будущей специальности (медицинско-биологический профиль)», дидактический материал которого учитывает специфику работы с учебно-научным аудитивным текстом на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан. Рассматриваются критерии отбора аудитивных текстов, представленных в пособии, а также система предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, направленных на развитие механизмов аудирования, восприятия и записи научного текста.

Ключевые слова: учебно-профессиональная сфера общения; учебно-научный текст; аудиотекст; аудитивная компетенция; система заданий к аудиотексту.

Обучение языку будущей специальности, слушанию и записи лекций в общем потоке с российскими студентами является одной из основных задач подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

При реализации стратегии обучения аудированию, пониманию иноязычной речи на слух и ее письменной фиксации решаются следующие задачи практического характера:

- формирование учебно-профессиональных компетенций, языковых знаний учащихся на основе лексико-грамматического материала и профилирующей информации аудиотекста;

- системно обоснованное и концентрированное введение грамматического и лексического материала;

- использование профилирующих учебно-научных аудиотекстов и заданий к ним, стимулирующих речемыслительную активность иностранных учащихся и повышение уровня их информативной базы;
- формирование базовых умений аудирования, их творческое комбинирование и активное использование на занятиях;
- учет коммуникативно-познавательных интересов и потребностей учащихся, повышение роли мотивации в учебном процессе;
- использование оптимальных путей и способов презентации, закрепления и активизации аудиоматериалов;
- оперативное стимулирование учебной деятельности учащихся.

Для решения этих задач на кафедре русского языка № 2 подготовительного факультета по обучению иностранных граждан РостГМУ было создано пособие по аудированию «Язык будущей специальности (медицинско-биологический профиль)», способствующее формированию аудитивной компетенции у иностранных учащихся предвузовского этапа подготовки. Представленные в пособии аудиотексты и тексты лекций сопровождаются комплексом предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, направленных на развитие механизмов аудирования, восприятия и записи научного текста.

Основной единицей обучения при формировании аудитивной компетенции является соответствующий языковому и речевому опыту учащихся аудиотекст. Именно поэтому отбор текстов в пособие с учетом их коммуникативной и познавательной ценности, информативности, доступности для слухового восприятия и записи обеспечивает эффективность обучения аудированию.

При отборе учебно-научных текстов к ним предъявлялись следующие требования:

- языковая и научно-предметная информативная насыщенность, четкость изложения, доступность, актуальность, познавательность, проблемность, логическая завершенность текста, дающая возможность подобрать к нему заголовок и прогнозировать его содержание;
- выбор языковых средств, которые отвечают требованиям логичности изложения, точного обозначения понятий, формируют у учащихся культуру владения языком науки и с максимальной полнотой и эффективностью решают коммуникативные задачи;
- предметно-научное содержание текста, рассчитанное на логическое восприятие, дающее учащимся возможность понять механизм развития информации текста, приобрести определенный лексический запас, сформировать умения и навыки продуцирования собственных высказываний.

Аудиотексты пособия усложняются от занятия к занятию и сопровождаются специальными заданиями, каждый вид которых несет свою функциональную нагрузку.

На начальном этапе обучения аудированию проводится работа с аудиотекстами небольшого объема со снятыми трудностями в предтекстовых упражнениях, предусматривающими полное понимание информации, и

лишь постепенно – с аудиотекстами повышенной сложности с пониманием только основного содержания текста и его смысла или полного понимания всего содержания и его смысла.

Обучение аудированию начинается с аудиотекстов, длительность звучания которых не превышает 1,5–2 минуты, так как на данном этапе у иностранных учащихся опыт восприятия иноязычной речи минимален, что требует преодоления множества языковых трудностей и большой психологической нагрузки. Постепенно время аудирования текста увеличивается до 35–40 минут.

Сначала аудиотексты включают только знакомый лексико-грамматический материал, но через месяц–полтора с целью обогащения словарного запаса и развития языковой догадки учащихся предлагаются аудиотексты, в которых незнакомая лексика составляет не более 3 % от общего числа слов и не мешает пониманию основного содержания аудиотекста.

Язык аудиотекстов пособия постепенно усложняется, их размер увеличивается, приближаясь к размеру лекции, увеличивается темп предъявления аудитивного материала.

Учитывая специфику работы с учебно-научным аудитивным текстом на предвузовском этапе обучения РКИ, психологические особенности процесса аудирования и письменной фиксации речи со слуха, авторы предлагают в пособии целенаправленную и ранжированную систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, соответствующих психологической природе этого процесса.

Предтекстовые задания подготавливают к пониманию текста на слух и включают в себя фонетическую и языковую работу над словом, слово-сочетанием, предложением, а также работу, направленную на понимание их смысла и выработку навыков произношения. Притекстовые задания направлены на обучение учащихся смысловому анализу аудиотекста, на формирование навыков квалификации информативного содержания текста, его трансформации, комбинирования и компрессии. Притекстовые задания ориентированы на формирование умений конспективной фиксации текста с использованием сокращенной записи слов. Последтекстовые задания способствуют закреплению навыков понимания текста на слух.

Практика обучения аудированию показывает, что выполнение всех видов заданий обеспечивает поэтапное формирование умений и навыков аудирования, снимает трудности восприятия, понимания, переработки и записи информации.

Количество заданий в каждом занятии, их сложность обусловлены трудностями представленного в уроке текстового материала, а также степенью владения русским языком иностранными учащимися.

Для каждого этапа работы над аудиотекстом – предтекстовом, текстовом и послетекстовом – предусмотрены различные виды заданий:

– прослушивание аудиотекста с разными целевыми установками (понимание основного содержания, понимание деталей);

- проверка понимания основного содержания аудиотекста (постановка общих или специальных вопросов, выбор правильного ответа из нескольких данных);
- развитие аудитивной памяти учащихся (повторение фраз с увеличением их объема);
- выбор заголовка для аудиотекста из нескольких предложенных;
- прогнозирование (как содержания воспринимаемого материала, так и значения неизученной лексики);
- упрощение структуры отдельного предложения или нескольких предложений, исключая наименее информативные слова и словосочетания;
- обобщение информации, содержащейся в отдельных группах предложений и т. д.

Специфика формирования аудитивной компетенции у иностранных учащихся предполагает необходимость их обучения скоростной записи аудиотекстов. Такая работа вызывает интерес со стороны учащихся, она активизирует их мыслительную деятельность, отвечает мотивированным потребностям, что является одним из необходимых условий для овладения умениями аудирования.

Для обучения скоростной записи аудиотекстов в пособии предлагается комплекс упражнений, обеспечивающих формирование умений и навыков сокращенной записи слов, словосочетаний и предложений. Важность такой работы обусловлена тем, что отсутствие необходимых умений и навыков сокращения русских слов вынуждает учащихся сокращать их по нормам родного языка. Это приводит к невозможности восстановления информации записанного аудиотекста и в дальнейшем вызывает затруднение при записи лекций на русском языке.

Обучение записи лекций – неотъемлемая часть обучения языку специальности. Лекционная форма обучения является наиболее сложной для иностранных учащихся предвузовского этапа подготовки. Именно поэтому в пособии предлагается система заданий, направленных на поэтапное формирование умений и навыков записи лекционного материала. Такие задания обеспечивают понимание смысла предложений, выполнение языковых трансформаций, составление плана, собственного высказывания с опорой на план или таблицу, формулирование вопросов к определенным типам предложений и т. д.

Восприятие лекций обучающимися зависит от того, насколько четко построена лекция и точно подобран материал по теме. Обязательным требованием к лекционному материалу является необходимая и в то же время достаточная мера избыточности предъявляемой информации. Избыточность существенно влияет на процесс записи лекций: большой процент избыточной информации замедляет темп записи лекций и затрудняет ориентировку учащихся в основной и дополнительной информации, а достаточная мера

избыточности делает лекцию информативно насыщенной и доступной для восприятия, понимания и письменной фиксации.

Лекционный материал пособия, представленный в доступной для восприятия форме, с паузированием и интонационным выделением основной и дополнительной информации, позволяет учащимся сконцентрировать внимание на содержании лекции, повышает уровень мотивации при ее фиксации в письменном виде.

Трудности в текстах обучающих лекций нарастают постепенно: увеличивается объем лекций, процент новой лексики, которую учащийся должен понимать из контекста или пренебрегать ею, так как она не мешает процессу выделения главной информации.

На первых обучающих лекциях учащимся предлагается записать только наиболее информативные части лекционного материала. И только после сформированности необходимых умений и навыков запись лекции ведется в течение всего периода ее звучания.

Для облегчения восприятия лекционного материала учащимся предлагается план, с пунктами которого они должны соотносить содержание лекции при ее прослушивании и записи.

По своему содержанию лекции, предлагаемые в пособии, способствуют накоплению иностранными учащимися знаний по избранной специальности. Так, например, цикл лекций по анатомии и физиологии «Кровь, ее состав и функции», «Сердце и кровеносная система», «Мышечная система» и другие помогают усвоить фундаментальные анатомические понятия и формируют у учащихся представления о понятийно-терминологическом аппарате конкретной дисциплины.

Материалы таких лекций, как «Биохимия здорового питания», «Проблемы наркомании», «Табакокурение», «Геморрагическая лихорадка Эбола» и др. побуждают иностранных учащихся размышлять вместе с лектором над современными медицинскими и социальными проблемами, помогают воспитывать необходимые качества личности врача, социальную зрелость, гражданскую ответственность.

Таким образом, практика апробации данного пособия показала, что представленный в нем дидактический материал, учитывающий специфику работы с учебно-научным аудитивным текстом на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся, обеспечивает сформированность у них аудитивной компетенции, создает благоприятные условия для овладения инициальным языком специальности и русским языком в целом.

Литература

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 276 с.
2. Раннева Н. А., Донскова Л. П. Комплексное формирование ключевых предметных компетенций при обучении языку специальности иностранных

учащихся предвузовского этапа подготовки // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: сборник статей. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина / ответ. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. 2016. С. 378–384.

N. A. Ranneva, L. P. Donskova

THE SPECIFICITY OF WORK WITH THE ACADEMIC-SCIENTIFIC
AUDIO TEXT AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY PREPARATION OF
FOREIGN CITIZENS

Abstract: The article describes the text-book on audition for foreign students “The language of the future speciality (medico-biologic sphere)”, didactic material of which takes into consideration the specific work with the academic-scientific audio text at the stage of pre-university preparation of foreign citizens. The criteria of the choice of the audio texts presented in the text-book and also the system of the pre-text, textual and after-text tasks directed to the development of the mechanisms of audition, perception and writing of the scientific text are considered here.

Keywords: educational and professional sphere of communication; academic-scientific text; audio text; audio competence; system of tasks to the audio text.

ассистент кафедры биологии Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград, Россия
rebrova.diana@rambler.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с трудностями обучения иностранных слушателей биологии на довузовском этапе. На данном этапе у зарубежных учащихся, а также у организаторов обучения существует ряд проблем, обусловленных формированием способности учащегося к учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной социокультурной среде. Также освещаются особенности специфики технологии обучения биологии на неродном языке.

Ключевые слова: иностранные студенты; адаптация; довузовское обучение; формы и методы обучения; технологии обучения; лингвометодические принципы.

В последнее время возросшая международная активность российских вузов является одним из основных факторов роста экономики России, а также одним из важных условий сохранения устойчивости цивилизационного развития [8: 62].

Начальный этап высшего профессионального образования иностранных студентов начинается с довузовского этапа обучения. Необходимость в такой подготовке обусловлена рядом факторов, первоочередными среди которых являются необходимость овладения русским языком как языком обучения и системой предметных знаний и умений, адаптация к новой социокультурной среде [7, 8, 13].

По мнению многих авторов, обучение иностранных студентов в вузах России способствует интеграции отечественных школ высшего образования в мировое интеллектуальное пространство и, следовательно, стимулирует развитие науки и практики в стране. Наряду с этим процесс обучения зарубежных студентов и самих организаторов их подготовки сопровождается рядом трудностей, среди которых: коммуникативные, транспортные, социально-бытовые, лингвокультурологические и многие другие, также на довузовском этапе существенное затруднение вызывает у учащихся освоение не только русского языка, но и языка специальности [11, 13]. В связи с этим цель довузовской подготовки иностранных слушателей на подготовительных факультетах заключается в формировании способности учащегося к учеб-

но-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной социокультурной среде [8, 11].

Довузовская подготовка по биологии имеет свою специфику, которая обусловлена особенностью системы данного типа обучения и характеризуется как «обучение на неродном языке учащихся, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия» [8, 9, 13].

Специфическая особенность обучения биологии на неродном языке – усвоение предметных знаний одновременно с овладением основ русского языка – не оставляет реальной возможности применения методики обучения биологии на подготовительных курсах [11]. Всё это служит свидетельством тому, что реализация предметного компонента цели обучения иностранных слушателей требует проектирования и внедрения в практику особой технологии обучения.

Изучение биологии на русском языке как иностранном – это первый этап профессиональной подготовки иностранных учащихся. Биология является комплексной и довольно сложной дисциплиной для иностранных учащихся, так как содержит большое количество специфической лексики, отличается разнообразием дисциплин, каждая из которых характеризуется своей терминологией. Большое количество терминологии определяется биологическим разнообразием видов, их особенностями строения, физиологией, местом обитания. Большие трудности обучения иностранных учащихся связаны с низким или нулевым знанием русского языка и разной базовой подготовкой. К сожалению, отмечается тенденция к снижению уровня биологической подготовки, полученной на родине [11, 17]. Внесение содержания, задач, методов и средств обучения биологии российского предпрофессионального образования в систему довузовской подготовки иностранных слушателей сложно и практически невозможно, так как иноязычные учащиеся, как структурный компонент, достаточно специфичны и определяют характерные особенности предвузовской подготовки. Существуют особенности, воздействующие на организацию и осуществление довузовского этапа подготовки, среди них – преподавание биологии на неродном языке, ограничение времени, неоднородность базовой подготовки, более слабая подготовка иностранных учащихся, наличие проблем физиологической, социально-психологической адаптации, языковой барьера, и многие другие [7, 11, 13].

При всем большинстве объектов и элементов биологических знаний, изучаемых учащимися всех специальностей в рамках биологических дисциплин, можно выделить следующие: биологические системы, уровни жизни, свойства. В связи с этим основными источниками формирования базиса биологии должны быть:

- нормативные и методические документы российских вузов, регламентирующие биологическое образование студентов различных специальностей;
- обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования и требования к уровню подготовки выпускников;
- результаты исследований состояния уровня полученной на родине базовой биологической подготовки иностранных студентов.

Обучение иностранных студентов биологии имеет многолетнюю историю, но, несмотря на это, до сих пор не выработан общий методологический подход к технологии обучения. Несмотря на многочисленные исследования в области преподавания общенаучных дисциплин иностранным студентам (Лазарева Е. А., 1985; Марюкова Л. А., 1999; Чэнь Янмэнь, 1999 и др.) [17], полностью проблема психолого-педагогического обоснования технологии обучения иностранных студентов биологии не решена.

Преподавание биологии иностранным учащимся на довузовском этапе имеет свои специфические особенности, обусловленные определенными принципами, методами и технологиями обучения, а также дефицитом современных учебников и пособий для довузовского обучения. Научно-методические публикации рассматривают различные подходы подготовки иностранных слушателей, основанные на авторском опыте, который характеризуется многообразными принципами и приемами обучения. В настоящее время процесс обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки рассматривается на основе психолого-педагогических и инновационных подходов в преподавании биологии с учетом преемственности уже имеющихся разработок [1, 6, 10, 16]. Основные дидактические принципы основаны на преемственности, наглядности и индивидуальном подходе.

На этапе довузовской подготовки предлагается осуществлять межпредметную координацию деятельности преподавателей русского языка, научного стиля речи, преподавателей биологии, химии, физики [14, 18]. Для решения проблемы биологической подготовки в пользу учащихся используются различные методики обучения, основанные на дифференцированном подходе, и индивидуализация учебного процесса с использованием лингвометодических принципов технологий обучения русскому языку как иностранному [2, 12]. Использование базовых биологических дисциплин для учащихся биологических специальностей необходимо для будущей профессиональной подготовки. Важным условием эффективного обучения биологии иностранных учащихся является также использование дифференцированного подхода к содержанию дисциплины и к методике обучения. При этом из-за большого количества биологических терминов и определений необходимо конкретизировать требования к знанию научной лексики, обязательной для учащихся всех специальностей при дальнейшем обучении в вузе [6, 9, 10, 12].

В период довузовской подготовки иностранные учащиеся должны усвоить языковой и речевой материал базовых биологических знаний, которые

были бы достаточны для дальнейшей профессиональной деятельности, что определяется уровнем владения языком обучения.

В настоящее время в образовательном процессе широко применяется технология модульного обучения [1, 3, 15, 16], позволяющая создать условия выбора для полного овладения содержанием образовательных программ в разной последовательности, разном объеме и темпе через отдельные учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей иностранных учащихся. Как показывает опыт, применение данной технологии активизирует познавательную деятельность, помогает учащимся легче усваивать учебный материал, создает условия для творческого развития и самовыражения личности [6, 12, 15].

Модульное обучение обусловлено возможностями и индивидуальными интересами иностранных учащихся. Программа по биологии состоит из пяти модулей («Введение в биологию», «Многообразие органического мира», «Царство «Животные»», «Общая биология» и «Генетика»). В каждом модуле содержатся основные понятия, термины, лексико-семантические конструкции, тестовые задания разного уровня сложности, задания для самостоятельной работы, контрольные вопросы для самопроверки [1, 5, 16, 18]. При этом для работы с модульным текстовым материалом необходимо хорошее знание русского языка, которым иностранные учащиеся к началу изучения биологии не обладают. Кроме всего прочего, в обучении на довузовском этапе применяются лекции для достижения учебно-познавательных целей, что малоэффективно, но при этом, внедрение компьютерных презентаций способствует лучшему усвоению и пониманию материала [6, 10]. В презентациях подача учебного материала компенсируется тезисным отображением ее на слайдах, которые содержат таблицы, схемы и рисунки, что повышает интерес учащихся к изучаемой теме и улучшает восприятие и частичное понимание и запоминание лекционного материала.

В обучении языку специальности применяются традиционные виды речевой деятельности, которые можно разделить на две группы – говорение и письмо, и чтение и аудирование [2]. Использование дифференцированного подхода к изучению биологии иностранными учащимися способствует быстрой адаптации, успешному усвоению знаний по предмету и развитию аудирования [2, 12].

Межпредметная координация работы кафедр русского языка и биологии заключается в соотнесении тем [2, 14, 18], изучаемых по биологии, и материала по научному стилю речи на занятиях по русскому языку, разработке лингвометодического аппарата учебника и учебных пособий по биологии, разработке и включению в учебник по биологии лексико-семантических конструкций, предшествующих информационному блоку. Для этого применяются специальные методические приемы, такие как: использование фонетических упражнений, многократное предъявление материала с опорой на модели научного стиля речи, строгая минимизация вводимой лексики,

применение поурочных словарей, проведение контрольных работ, включающих терминологическую лексику и модели научного стиля речи, которые входят в активную языковую коммуникацию по предмету [2, 3, 10, 12, 14].

На этапе довузовской подготовки необходимо использовать и электронные образовательные ресурсы, которые позволят существенно расширить возможности обучения и продуктивно организовать самостоятельную работу учащихся, при этом учесть их индивидуальные особенности и уровень подготовки. Вместе с тем, необходимо собрать воедино различные источники информации (словари, учебники, методические рекомендации, научную литературу, видеолекции, фильмы и т. д.), осуществить поэтапную и итоговую проверку знаний слушателей.

Необходимость поиска и внедрения новых психолого-педагогических методов обучения и технологий определяется лексической насыщенностью учебного материала предмета, трудностями его восприятия на ранних этапах обучения и особенностями современной ситуации в учебных группах. Как правило, группы многонациональны, поэтому слушатели подготовительного факультета различаются не только по уровню подготовленности к учебному процессу, но и по уровню интеллектуального и психического развития, способностям к познавательной деятельности [13, 14].

Таким образом, целенаправленное и постепенное овладение русским языком как средством общения в учебно-научной сфере помогает формированию у иностранных учащихся коммуникативных речевых компетенций. Одним из основных условий формирования таких понятий является использование для наглядности максимального количества средств невербального общения (рисунки, таблицы, схемы), что делает восприятие более глубоким и прочным.

Литература

1. Бурцева О. Ю. Модульная технология обучения // Биология в школе. 1999. № 5. С. 30–34.
2. Гончаренко Н. В., Игнатенко О. П., Стациенко А. Н. Развитие профессиональной устной речи у иностранных студентов-медиков // Социосфера, 2015. № 1. С. 62–66.
3. Елизаров Л. Ю. Пособие по биологии для довузовского обучения иностранных учащихся (медицинско-биологический профиль) / под ред. В. Н. Чернышова. М.: ГОУ ВУНМЦ, 2004. 366 с.
4. Елизарова Л. Ю., Олешко Т. В., Сидоренко Т. В. О координации в преподавании теоретических дисциплин и русского языка как иностранного на довузовском этапе // Сб. материалов конф. к 80-летию РостГМУ и 90-летию медицины на Дону «Дискуссионные вопросы педагогики, методики и общего языкоznания». Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, 2010. С. 88–90.
5. Елизарова Л. Ю. Пособие по биологии для подготовки к тестированию для довузовского обучения иностранных учащихся / сост.: Л. Ю. Елизаро-

- ва, О. И. Волощенко, В. И. Задорожный и др. М.: ГОУ ВУНМЦ Росздрава, 2008. 270 с.
6. Елизарова Л. Ю., Олешко Т. В., Саямова В. И. Инновационные подходы в преподавании на довузовском этапе обучения иностранных граждан медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6.
7. Зинковский А. В. К проблеме адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России // Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки : сборник научно-методических статей. СПб: Изд-во СПбГТУ, 1996. С.107–114.
8. Поздняков И. А. Социально-психологический анализ проблем пребывания и обучения иностранных студентов в российских вузах // Вестник Психотерапии, 2011. № 40. С. 62–78.
9. Родионова И. П. Критерии отбора базисных понятий и методов по биологии для этапа довузовской подготовки иностранных студентов // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов : сборник статей. Вып. 5. Воронеж: Воронеж, 2002. С. 71–80.
10. Соловьева Н. А., Полякова Н. С. Интерактивные методы обучения иностранных слушателей подготовительного отделения // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2.
11. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб: Златоуст, 2000. 233 с.
12. Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб: Нестор, 1999. 391 с.
13. Фомина Т. К., Гончаренко Н. В. Анализ адаптационного процесса в иноэтничной среде // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. № 1. С. 52–57.
14. Фомина Т. К., Краюшкин А. И., Дмитриенко С. В., Александрова Л. И., Мищенко В. А., Вологина М. В. Междисциплинарная интеграция в создании учебно-методической продукции для зарубежных студентов медицинских вузов // «Проблемы качества обучения зарубежных граждан в медицинских ВУЗах». Материалы III Российской научно-практической конференции. ВолгГМУ. 2006. С. 140–141.
15. Харюкова Н. Л. Дифференцированный подход к обучению биологии // научно-практическая конференция «Образовательные услуги российской высшей школы. Маркетинг. Новые формы» : тезисы докладов и выступлений. М., 1995. С. 63–66.
16. Харюкова Н. Л. Методические аспекты обучения биологии на русском языке как иностранном на предвузовском этапе // Общеобразовательные дисциплины и язык специальности в национальных кадрах на начальном этапе обучения в вузе. Материалы международной конференции (статьи и тезисы). М.: Изд-во РУДы, 2001. С. 50–56.

17. Чэн Янмэй. Методика обучения иностранных студентов базисным экономическим понятиям (на материале текстов контрактов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1999.

18. Юмашева Л. В. Взаимосвязь химии и биологии при обучении студентов медико-биологических специальностей на довузовском этапе обучения // Проблемы подготовки национальных кадров для зарубежных стран : тезисы докладов международной научно-практической конференции. СПб: Изд-во СПбГТУ, 1995. С. 125.

D. N. Rebrova

TOPICAL ISSUES OF TEACHING BIOLOGY FOR FOREIGN STUDENTS
AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Abstract: The article is devoted to topical issues related to the difficulties in teaching of biology in pre-University. At this stage, there are many problems due to the formation of a student's ability for learning and cognitive activities by means of non-native language in non-native socio-cultural environment. The peculiarities of the specifics of the technologies of teaching biology in a second language are also in the paper.

Keywords: foreign students; adaptation; pre-University education; forms and methods of training; learning technologies; linguistic and methodological principles.

кандидат педагогических наук, доцент Института международного образования Воронежского государственного университета,
г. Воронеж, Россия
rpetrod1980@mail.ru

А. С. Глазева

кандидат исторических наук, старший преподаватель Института международного образования Воронежского государственного университета, г. Воронеж, Россия
alglas@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «ИСТОРИЯ РОССИИ»

Аннотация: В статье дается характеристика электронному учебно-методическому комплексу «История России», разработанному для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения.

Ключевые слова: электронные средства обучения; история России; иностранные обучающиеся; предвузовская подготовка.

Педагогическая система предвузовской подготовки иностранных граждан имеет ряд особенностей, среди которых – крайне ограниченный период времени, отводимый на ее осуществление. Сокращение продолжительности учебного процесса, вызванного рядом причин, стало одной из негативных тенденций последних лет, требования же к конечным результатам обучения – остались неизменными. Все это свидетельствует о насущной потребности интенсификации процесса обучения, повышения его эффективности.

Мощным инструментом, позволяющим реализовать данную потребность, служат технологии мультимедиа, которые все более активно применяются в обучении иностранных учащихся. В литературных источниках можно найти множество сообщений, изучающих различные аспекты применения мультимедийных технологий в сфере образовательной программы предвузовской подготовки иностранных граждан. В настоящее время разработаны различные электронные курсы, учебники и пособия, касающиеся в основном обучения русского языка как иностранного [5]. Число аналогичных электронных изданий в области обучения предметам гуманитарного цикла, к которым

относится история, крайне незначительно. Кроме того, они, как правило, обеспечивают решение только отдельных, локальных задач образовательной программы [1: 182–186].

В рамках проекта Минобрнауки «Электронный подфак», координируемого Институтом русского языка им. А. С. Пушкина, преподавателями Института международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) создан пионерский проект – первый электронный учебно-методический комплекс «История России» для иностранных учащихся, позволяющий реализовать цели дополнительной общеобразовательной программы по истории. Работа над проектом включала ряд этапов – проектирование, моделирование и др., описание которых в рамках одного сообщения не представляется возможным. В настоящем сообщении будет дана только общая характеристика электронного учебно-методического комплекса.

Электронный учебно-методический комплекс «История России» предназначен для иностранных граждан и лиц без гражданства, готовящихся к получению высшего профессионального образования в российском вузе. Непосредственными пользователями электронного комплекса могут быть как учащиеся подготовительных факультетов и отделений для иностранных граждан, так и любой из иностранцев, желающий получить знания по истории России на русском языке. Необходимо отметить, что учебная дисциплина «История России» входит в состав учебных планов многих основных профессиональных образовательных программ, а предмет «История» является обязательным для изучения слушателями программ гуманитарного профиля на подготовительном факультете для иностранных граждан.

Целью применения электронного комплекса является формирование минимального уровня знаний и умений у слушателей, готовящихся к освоению разнообразных профессиональных образовательных программ в российских вузах, предусматривающих, в том числе, изучение истории России на начальных курсах.

Задачи курса – формирование у обучающихся предметной компетентности и предметно-коммуникативной компетентности – обусловили формирование структуры уроков курса в виде разнообразных заданий, обеспечивающих достижение главных конечных результатов обучения:

- овладение обучающимися значимыми для освоения программ высшего профессионального образования знаниями и методами истории;
- овладение обучающимися языком гуманитарных наук и подъязыком истории, обеспечивающим освоение ими исторических дисциплин на начальных курсах вуза.

Преподавание истории иностранцам в ИМО ВГУ ведется в течение ряда десятилетий, поэтому данный проект создавался с опорой на богатый опыт подготовки иностранных учащихся к обучению в российском вузе [2],

принципы теории обучения общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке [6], методики обучения РКИ.

Учебно-методический комплекс содержит:

- сценарии уроков;
- аннотацию к курсу;
- учебно-тематический план курса;
- структуру курса;
- рекомендации для преподавателей;
- рекомендации для обучающихся;
- видеоролик с приветственным словом к пользователям;
- иллюстрации к курсу;
- контрольно-измерительные материалы к курсу, в том числе итоговое тестирование по курсу;
- словари к курсу (поурочные и сводные);
- список литературы и дополнительных источников к курсу;
- таблицу дат;
- краткий справочник по персоналиям;
- глоссарий курса.

Ведущим принципом определения структуры уроков курса и презентации его материала стал учет уровня владения обучающимися русским языком [3]. В качестве критериев отбора содержания использовались критерии, которые обычно применяются в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных граждан – критерии фундаментальности, преемственности, перспективности и минимальной достаточности в обучении.

Предметное содержание уроков составляют сведения о процессах, явлениях и событиях в различные периоды российской истории; о вкладе выдающихся государственных и общественных деятелей в развитие страны; о месте России среди мировых цивилизаций.

Содержание курса представлено 7 тематическими блоками, отражающими события ключевых эпох в истории нашей страны:

- Древняя Русь IX–XIII века;
- Российское государство XIV–XVII вв.;
- Российская империя XVIII–XIX вв.;
- Россия в первой четверти XX века;
- Советский Союз в 1922–1950-х годах;
- Советский Союз в 1953–1991 гг.;
- Распад Советского Союза. Образование Содружества Независимых Государств.

Электронный курс по истории России построен по проблемно-хронологическому принципу. Специфика любого курса по истории заключается в наличии большого объема исторической информации, необходимой для запоминания учащимися – дат, событий, персоналий. В указанном курсе этот объем сведен до минимума. Тем не менее, освоение предметной ин-

формации курса позволяет иностранцам обеспечить успешность изучения истории России или других исторических дисциплин на начальных курсах российского вуза.

Содержание материалов уроков создано с учетом «Требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [7], а также «Требований к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» [8].

В основу проектирования предметного и языкового содержания уроков положены «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» и «Рабочая программа по истории России» [4], разработанная в Институте международного образования Воронежского государственного университета.

Настоящий курс содержит 30 тематических уроков, которые рассчитаны на 126 академических часов. Количество уроков было задано ИРЯ им. А. С. Пушкина, изучение материалов урока было призвано обеспечить достижение конечных результатов освоения дополнительной общеобразовательной программы по истории России, обозначенных в приказе МИНОБРНАУКИ № 1304.

Элементами структуры каждого урока являются:

- поурочные словари (словарь новых глаголов, словарь новых слов – предметной и общенациональной терминологии, фоновой лексики), переведенные на английский и китайский языки;
- перечни новых глаголов урока и примеры их употребления;
- перечни новых языковых конструкций;
- речевые образцы;
- иллюстрации;
- тексты;
- упражнения;
- контролирующие тесты.

Работа с материалом первых уроков начинается на основе элементарного уровня владения пользователями русским языком. По мере освоения содержания уроков, у обучающихся осуществляется формирование уровня знаний и умений, соответствующих требованиям базового и первого сертификационного уровней.

При создании электронного курса по истории впервые были использованы разработки специалистов по научному стилю речи. Особенность курса – интеграция методов обучения иностранцев русскому языку и предмету на русском языке. Так, сообщение основной предметной информации в виде учебного адаптированного текста предваряется системой предтекстовых заданий, направленных на снятие трудностей при восприятии информации,

а также послетекстовых заданий, целью которых служит формирование языковой и предметно-коммуникативной компетентности обучающихся.

Использование электронного комплекса в обучении иностранцев на подготовительных факультетах дает дополнительные возможности для освоения учащимися общеобразовательной программы и служит компонентом нового в образовательных технологиях – смешанного обучения.

Отдельные материалы комплекса могут применяться в рамках самостоятельной работы обучающихся, а также для контроля знаний. Электронные уроки дают возможность студенту ознакомиться с материалом в удобном для него темпе, прибегая, при необходимости, к помощи словаря. Все задания, предъявляемые для выполнения пользователем, озвучены и переведены на английский и китайский языки, все тексты также озвучены, а тексты начальных уроков переведены на английский и китайский языки.

Многообразие заданий курса – притекстовых, потекстовых, послетекстовых – позволяет решать разные задачи обучения. В случае интегрирования курса в процесс традиционного контактного обучения, различные типы заданий могут быть использованы в разной последовательности.

Так, словарь слов курса (предметных и общенаучных терминов, отдельных слов общеупотребительной лексики) может применяться на любом из занятий, вне зависимости от этапа обучения предмету.

В состав курса входит отдельный перечень ключевых событий в истории России, которые рассматриваются в рамках конкретных уроков. Подобная информация создает условия для формирования цельного представления о хронологии истории России и может быть использована обучающимися при подготовке к любой форме контроля.

Авторы надеются, что данный электронный учебно-методический комплекс будет способствовать интенсификации и эффективности обучения истории иностранных учащихся в системе предвузовской подготовки, эффективному формированию предметно-коммуникативных и речевых компетенций иностранных обучающихся, а также послужит средством социокультурной адаптации иностранных граждан.

Литература

1. Войтович А. В. Специфика подготовки учебного пособия по истории России для иностранных слушателей подготовительного отделения / А. В. Войтович // Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения : сборник трудов международной научно-практической конференции, г. Томск, 26–27 октября 2016 г. Томск : Изд-во ТПУ, 2016. С. 182–186.

2. История России : учебник для иностранных учащихся довузовского этапа обучения / Л. П. Кот и др.; науч. ред. В. В. Родионов. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2015. 189 с.

3. Кот Л. П. Новые подходы к отбору и презентации учебного материала по истории России учащимся довузовского этапа обучения / Л. П. Кот, Н. А. Критская, Е. А. Самсонова // Международное образование и сотрудничество : сборник материалов международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» (28–30 мая 2015г.). В 3 т. М., 2015. Т. 2. С. 123–125.

4. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина и др. М.: Изд-во РУДН, 2001. 137 с.

5. Руденко-Моргун О. И. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа : монография. М.: РУДН, 2009. 332 с.

6. Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. СПб: Нестор, 1999. 391 с.

7. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

8. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрюшина и др. 3-е изд. СПб: Златоуст, 2015. 64 с.

I. P. Rodionova, A. S. Glazeva

MODERN METHODS OF TEACHING HISTORY TO FOREIGN STUDENTS AS PART OF THE PREPARATORY YEAR COURSE. ELECTRONIC TEACHING MATERIALS «HISTORY OF RUSSIA»

Abstract: The article describes electronic teaching materials «History of Russia» developed for foreign students of the preparatory year course.

Keywords: e-learning tools; history of Russia; foreign students; preparatory year course.

кандидат педагогических наук, доцент Института международного образования Воронежского государственного университета,
г. Воронеж, Россия
rodionova@interedu.vsu.ru

В. В. Родионов

кандидат исторических наук, доцент Института международного образования Воронежского государственного университета,
г. Воронеж, Россия
rodionov@interedu.vsu.ru

УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДМЕТАМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО, ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы проектирования учебных программ по предметам в педагогической системе предвузовского обучения иностранных граждан.

Ключевые слова: предвузовское обучение иностранцев в России; учебная программа по предмету; проектирование учебной программы.

Важное место в подготовке иностранных граждан к освоению основных профессиональных программ в российских образовательных организациях занимает обучение предметам математического, естественно-научного и гуманитарного циклов. Оно регламентируется учебной программой, которая относится к числу важнейших компонентов любой образовательной программы. В последние годы произошли существенные изменения в организации предвузовского обучения иностранных граждан. Так, новый закон «Об образовании в Российской Федерации» установил новое понятие образовательной программы предвузовского обучения иностранцев как дополнительной общеобразовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке [8]. Приказ Минобрнауки от 3 октября 2014 г. № 1304 утвердил «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных

граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [4]. Новации в образовании формируют потребность в создании учебных программ нового поколения.

Учебная программа служит предметом постоянных дискуссий на научно-практических конференциях, касающихся проблем предвузовского обучения иностранных учащихся, в ходе которых проявляются различные подходы к ее проектированию и созданию. Наличие различных взглядов на проектирование учебной программы проистекает из социально-психологической природы этого понятия. С одной стороны, учебная программа – объективно существующая реальность, нормативный документ, с другой стороны – она субъективна, поскольку несет в себе особенности сознания конкретного создателя. Программы по предметам математического, естественно-научного и гуманитарного циклов, функционирующие в разных вузах, отличаются друг от друга структурой, тематическим содержанием, степенью разработанности системы конечных результатов. В основу проектирования программ длительное время были положены «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)» [4] и дополняющие их учебные программы по дисциплинам, содержание которых, по существу, было отобрано по принципу: всего понемногу из содержания школьного образования.

Многолетняя практика создания учебных программ в Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) сформировала у нас устойчивое мнение о том, что в основу проектирования программы должны быть положены не собственные представления о том, чему и как обучать иностранцев, а система оснований, включающая нормативные документы, современные теории и концепции дидактики, результаты педагогических исследований обучения предметам математического, естественно-научного и гуманитарного циклов в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся.

На настоящий момент в основу проектирования учебных программ по предмету, на наш взгляд, могут быть положены:

- «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [6];

- «Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» [7];

- «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» [2];

– личностно-ориентированные теории и концепции современной дидактики – теория обучения на неродном для учащихся языке [5], концепция образованности теории интегративного подхода в образовании [1];

– результаты педагогических исследований обучения иностранных учащихся предметам математического, естественно-научного и гуманитарного циклов.

Следует отметить, что в системе российского основного образования функционируют два типа программ по предмету – примерные программы и рабочие программы.

Примерные программы, согласно закону «Об образовании», являются частью примерной основной образовательной программы. Примерные программы утверждаются соответствующей федеральной структурой и разрабатываются на основе государственных образовательных стандартов. Они включают в себя обязательный минимум содержания, а также требования к уровню подготовки заканчивающих обучение по соответствующей образовательной программе. Примерные программы носят рекомендательный характер, очерчивая круг базовых образовательных знаний, систему ведущих мировоззренческих идей, умений и навыков, а также наиболее общие методические рекомендации по использованию необходимых, достаточных средств и приемов обучения для достижения конечных результатов образования.

Рабочие программы разрабатываются образовательной организацией, непосредственно реализующей данную образовательную программу, на основе примерных программ.

Предпрофессиональная подготовка иностранцев к обучению в российских вузах осуществляется различными образовательными структурами, подавляющее большинство среди которых составляют региональные учебные заведения. Контингент обучающихся в таких вузах, как правило, характеризуется широким диапазоном разнообразия направлений подготовки и специальностей. Так, например, ИМО ВГУ осуществляет обучение по всем профилям обучения, обозначенным в приказе № 1304. Среди предметов, обязательных для освоения учащимися разных профилей, есть общие: математика, химия, информатика, физика, история.

Содержание той или иной дисциплины в вузе определяется профессиональными потребностями студентов, что позволяет предположить наличие вариативного содержания предвузовской подготовки по одному и тому же предмету обучающихся по программам различных профилей. Вариативность содержания подготовки в одной и той же области научных знаний отвечает принципу профессиональной направленности обучения теории обучения на неродном для учащихся языке, следуя которому «процесс обучения на неродном для учащихся языке необходимо строить в контексте будущих профессий учащихся» [5: 317]. Понятно, что содержание и трудоемкость курса физики для учащихся медико-биологического и инженерно-технического профилей не могут быть одинаковыми: для одних студентов физика служит одной из

общенаучных дисциплин, для других – фундаментальная основа получения профессиональных знаний.

Кроме того, вариативность содержания предметных программ безусловно отражает потребность личности иностранного обучающегося в получении на этапе предвузовской подготовки только значимых, для решения ее перспективных образовательных проблем, знаний (последнее является постулатом современной концепции образованности теории интегративного подхода в образовании). Основываясь на вышесказанном, а также учитывая такую существенную особенность образовательной программы для иностранных граждан, как обучение на неродном языке в условиях крайнего дефицита учебного времени, мы пришли к выводу о невозможности обеспечения качественной подготовки учащихся к дальнейшему продолжению профессионального образования в вузе путем обучения студентов различных специальностей по единой программе. Т. е., должны быть созданы вариативные учебные программы по одному и тому же предмету для студентов различных профилей обучения. В настоящее время в ИМО ВГУ разработаны и используются в учебном процессе около 30 различных учебных программ по предметам математического, естественно-научного и гуманитарного циклов.

Главная цель вариативных рабочих программ по предметам – обеспечение качества предвузовской подготовки учащихся. Одним из средств ее достижения служит отбор содержания программы с учетом критерия перспективности, состоящий в «согласованности содержания предвузовской подготовки с содержанием образования в вузе» [5: 301].

Признавая право на существование вариативных учебных программ по предмету, нельзя забывать и о необходимости сохранения единого федерального образовательного пространства. Последнее обязывает преподавателей-предметников, реализующих образовательную программу для иностранцев, обеспечить у всех ее выпускников единый минимальный уровень образованности, достаточный для осуществления учебно-познавательной деятельности в российском вузе, независимо от того, по какой вариативной рабочей программе ведется обучение.

Согласно закону «Об образовании», функцию определения обязательного уровня подготовки выпускников основных образовательных программ выполняют государственные образовательные стандарты, на основе которых разрабатываются примерные программы. Последние, как уже было сказано выше, включают в себя обязательный минимум содержания, а также требования к уровню подготовки заканчивающих обучение по соответствующей образовательной программе. Образовательная программа для иностранных граждан не связана с повышением образовательного уровня учащихся и поэтому, согласно закону «Об образовании», не подлежит обязательной стандартизации, ибо квалифицируется как дополнительная, а не основная образовательная программа. В этой связи примерной программы по предмету, подготовка по которому осуществляется в ходе реализации образовательной программы для

иностранных граждан, нет. Функцию государственного образовательного стандарта в настоящее время выполняют «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ» [6], в которых содержится информация об обязательных результатах освоения программы по определенному предмету. Функцию примерных программ могут выполнить программы по предметам, которые были созданы весной 2017 года рабочей группой по координации работ подготовительных отделений, подготовительных факультетов федеральных государственных образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, обеспечивающие подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. (Рабочая группа была сформирована в августе 2015 года при Минобрнауки.)

Разработка учебных программ по предмету преследовала две основные цели – сохранение единого федерального образовательного пространства в сфере предвузовского обучения иностранных граждан, а также оказание помощи вузам, недавно приступившим к реализации образовательных программ для иностранных граждан, определяя ориентиры проектирования рабочей программы по предмету.

Члены рабочей группы отдавали себе отчет в том, что образовательная программа для иностранных граждан является дополнительной, в связи с чем структура и содержание элементов рабочей программы не подлежат жесткой регламентации и в каждом вузе, осуществляющем предвузовскую подготовку иностранных учащихся, могут быть разными. Тем не менее, определенные – фундаментальные элементы программ – общая и частные цели (задачи) освоения программы, виды компетенций выпускников программы, базисные категории и понятия предмета должны быть общими, т. к. в противном случае сохранение единого образовательного пространства будет недостижимым.

С учетом современных теорий дидактики и «Требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ» [6], членами рабочей группы была определена общая цель дополнительной общеобразовательной программы для иностранных граждан как *формирование способности и готовности обучающихся продолжить образование на русском языке в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации*, то есть:

- владеть русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах;
- владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в образовательной организации высшего образования РФ;
- быть психологически готовым к учебной деятельности в условиях новой социокультурной среды.

При определении цели изучения предмета в ходе проектирования рабочей программы разработчику следует руководствоваться вышеуказанной формулировкой.

Изучение проектов программ по предметам, присланным различными вузами для рассмотрения рабочей группой, показало наличие различных представлений о цели и задачах изучения предмета, которые часто не соответствовали федеральным «Требованиям к освоению дополнительных общеобразовательных программ» [6], обозначившим цель функционирования дополнительной общеобразовательной программы для иностранных граждан как *подготовку к освоению основных профессиональных образовательных программ высшего образования в РФ*. Так, например, цель изучения математики формулировалась как систематизация и обобщение математических знаний на русском языке в соответствии с программой общеобразовательной средней школы РФ. Среди задач изучения предмета присутствовали такие, которые не могут быть выполнены в силу объективных причин (изучение научного стиля речи, формирование научного диалектико-материалистического мировоззрения и др.).

Адаптивный подход к проектированию программы для иностранцев давно ушел в прошлое, уступив место лично-ориентированному, предусматривающему формирование у обучающихся только тех компетенций, которые позволяют решать их ближайшие образовательные потребности. Цель функционирования образовательной программы для иностранцев заключается не в подгонке их уровня знаний, полученных на родине, к уровню знаний выпускников российской школы, а в формировании готовности и способности к освоению определенной профессиональной программы. Руководствуясь общей целью образовательной программы, члены рабочей группы сформулировали общую и частные цели (задачи) обучения предмету. Так, например, были сформулированы общая цель, цели и задачи изучения математики.

Цель дополнительной общеобразовательной программы по математике: формирование способности и готовности обучающихся продолжить образование на русском языке в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации.

Задачи дополнительной общеобразовательной программы по математике:

1. **Формирование предметной компетентности обучающихся.** Предметная компетентность – владение обучающимися системой значимых для дальнейшего профессионального образования понятий, законов, теорий и методов математики.

2. **Формирование предметно-коммуникативной компетентности обучающихся.** Предметно-коммуникативная компетентность – владение обучающимися языком математики, значимым для дальнейшего профессионального образования.

3. **Формирование готовности и способности обучающихся осуществлять виды и формы учебной деятельности,** характерные для обучения математическим дисциплинам в российской образовательной организации.

Инвариантным компонентом любой учебной программы являются планируемые результаты обучения (знания, умения, навыки), они же, согласно

компетентностному подходу, компетенции обучающихся. Руководствуясь тремя частными целями (задачами) образовательной программы, члены рабочей группы определили три группы компетенций: предметные компетенции, предметно-коммуникативные компетенции и компетенции деятельности.

Содержание предметных компетенций задано федеральными «Требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ» [6], их детализация до степени однозначного понимания должна быть произведена в дальнейшем в конкретной рабочей программе.

Предметно-коммуникативные компетенции определены рабочей группой как требование:

- **знать** предметную и общенаучную лексику, значимую для дальнейшего профессионального образования;
- **уметь** употреблять в речи предметную и общенаучную терминологию, языковые конструкции, типичные в данной учебно-научной сфере общения;
- **владеть** русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-научной и социально-культурной сферах; владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в образовательной организации высшего образования Российской Федерации.

Детализация данных компетенций также должна найти свое воплощение в рабочих программах, создаваемых в конкретном вузе. В ИМО ВГУ важным ориентиром данной работы служат примерные программы по дисциплинам 1 курса профессиональных образовательных программ ВПО, «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» [2], «Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» [7], а также программа по русскому языку, разработанная в ИМО. Полагаем, что любой из создателей учебной программы по предмету должен всегда помнить, что по окончании подготовительного факультета выпускник может освоить программу по русскому языку только на уровне В1. В ряде проектов были приведены следующие компетенции: владение языком предмета в объеме, обеспечивающем свободное восприятие и понимание текстов учебников и лекций в общем потоке русскоязычных студентов; умение со-здавать и редактировать тексты профессионального назначения; свободное владение литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке; навыками публичной и научной речи и др. Сформировать подобные компетенции у учащихся на этапе предвузовской подготовки объективно невозможно, поэтому, при проектировании предметно-коммуникативных знаний и умений, безусловно, нужно руководствоваться определенными программами по русскому языку, в которых содержится вся информация о том, какими языковыми и речевыми умениями должны обладать выпускники программы.

Компетенции деятельности являются особым видом компетенций обучающихся. Для каждой научной дисциплины характерны свои виды и формы учебной деятельности (выполнение и оформление лабораторных работ, работа с приборами, моделями, лабораторной посудой и пр.), информация о которых должна содержаться в конкретной рабочей программе.

Тематическое содержание программы по предмету, предложенное рабочей группой, сформировано на основе федеральных «Требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ» к знаниям и умениям обучающихся [6]. Оно оптимизировано по критерию минимальной достаточности в обучении и является общим «ядром знаний» для всех учащихся, которые будут осваивать один и тот же предмет (математику, физику, химию) в ходе освоения программ разного профиля или же в одном и том же медико-биологическом профиле (биологию). Как уже было отмечено выше, перспективные образовательные потребности обучающихся по программам разных профилей разные. Так, например, слушателям программы, изучающим химию как основной предмет, потребуются в дальнейшем различные знания. Студенты большинства направленностей/специальностей (геологи, биологи, фармацевты, химики и пр.) не будут изучать на первом курсе органическую химию, которая, помимо общей химии, входит в перечень дисциплин первого курса программы ВПО по направлениям/специальностям подготовки «Клиническая медицина». Учитывая, что знания органической химии нужны только будущим медикам, последняя не была включена в перечень тем содержания программы по химии: ее понятия должны войти в содержание определенной вариативной учебной программы.

Тематическое содержание программы по предмету, рекомендуемое рабочей группой для изучения, является минимальным и общим для всех рабочих программ по данному определенному предмету. Члены рабочей группы не считают, что рекомендуемое содержание достаточно для обучения в любом вузе, но полагают, что без его освоения обучение по предмету в любом вузе принципиально невозможно. Содержание конкретной рабочей программы должно включать два компонента: инвариантный, обязательный для освоения – содержание программы по предмету, разработанной рабочей группой, и вариативный, дополнительный – предметные знания, без которых невозможно освоение определенной дисциплины студентами определенных направленностей/специальностей.

В заключении отметим следующее.

1. Потребность в сохранении единого образовательного пространства и обеспечении качества предвузовской подготовки иностранных учащихся приводит к необходимости наличия единых требований к минимальному содержанию и конечным результатам освоения программ предметов, установленных в качестве обязательных федеральными «Требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ» [6]. Единые требования

приведены в созданных рабочей группой учебных программах по предметам, которые могут выполнить функцию примерных программ.

2. Рабочие (вариативные) программы разрабатываются образовательной структурой, непосредственно реализующей дополнительные общеобразовательные программы для иностранных граждан. Основаниями проектирования программ являются нормативные документы, современные теории и концепции дидактики, результаты педагогических исследований обучения предметам математического, естественно-научного и гуманитарного циклов в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся.

3. Проектирование содержания рабочей (вариативной) программы должно быть нацелено на решение двух основных задач:

– достижение обязательного, минимального уровня предпрофессиональной подготовки в конкретной области знаний, что будет способствовать установлению эквивалентности подготовки иностранных обучающихся в различных структурах предвузовского обучения;

– реализация принципа профессиональной направленности в обучении, что позволит максимально возможно удовлетворить потребности личности иностранного учащегося в приобретении значимых для получения будущей специальности предметных и коммуникативных знаний и умений.

Литература

1. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
2. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина и др. М.: Издательство РУДН, 2001. 137 с.
3. Образовательные результаты / под ред. О. Е. Лебедева. СПб: Специальная литература, 1999. 135с.
4. Приказ Минобразования РФ от 08.05.1997 № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации» (вместе с «Требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)») // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99063/.
5. Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. СПб: Нестор, 2000. С.193, С. 301, С. 317.
6. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от

3 октября 2014 г. № 1304 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

7. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрюшина и др. 3-е изд. СПб: Златоуст, 2015. 64 с.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

I. P. Rodionova, V. V. Rodionov

EDUCATIONAL PROGRAMS IN MATHEMATICAL, NATURAL-SCIENTIFIC AND HUMANITARIAN CYCLES SUBJECTS IN PEDAGOGICAL SYSTEM OF ADDITIONAL GENERAL EDUCATION PROGRAM FOR FOREIGN CITIZENS

Abstract: The article describes curriculum-designing problems in pedagogical system of foreign citizens pre-university education.

Keywords: foreign citizens pre-university education in Russia; curriculum; curriculum designing.

доцент кафедры русского языка № 2 подготовительного факультета
по обучению иностранных граждан Ростовского государственного
медицинского университета, г. Ростов-на-Дону, Россия
maryannasam@mail.ru

Н. А. Раннева

зав. кафедрой русского языка № 2 подготовительного факультета
по обучению иностранных граждан Ростовского государственного
медицинского университета, г. Ростов-на-Дону, Россия
ranneva_na@mail.ru

АНАЛИЗ ТАКТИЧЕСКОГО ПОСТРОЕНИЯ УБЕЖДАЮЩЕЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕЖАНРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ А. П. ЧЕХОВА)

Аннотация: В статье обосновывается необходимость формирования речежанровой компетенции на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному, рассматриваются структурные особенности речевого жанра «убеждение» и предлагаются варианты анализа тактического построения убеждающей речи на материале художественных текстов.

Ключевые слова: речежанровая компетенция; речевой жанр; убеждение; тактики.

Формирование речежанровой компетенции является стратегической задачей обучения русскому языку как иностранному на продвинутом этапе. Мотивированное использование речевых образцов в процессе речевой деятельности – достаточно сложная психолингвистическая процедура, требующая наличия в сознании определенных схем построения развернутых высказываний, умения прогнозировать ответную реакцию в диалоге, учитывать лингвокультурологические особенности коммуникации и дискурсивность консультаций.

Выполняя когнитивно-конструктивную функцию, речевые жанры представляют собой, по мнению С. Гайды, «горизонт ожидания для слушающих и модель построения для говорящих» [1: 24].

В коммуникативно-деятельностной парадигме языкоznания речевые жанры предстают как культурные конвенции, включающие определенные

языковые правила, с которыми необходимо ознакомить иностранца, изучающего русский язык.

Основным показателем высокого уровня владения иностранным языком, по нашему мнению, следует считать способность коммуниканта оказывать речевое воздействие на адресата. Убеждение как один из видов речевого воздействия имеет свою парадигму, то есть представляет собой речевой жанр с особенностями построения.

Общекоммуникативная цель жанра «убеждение» – изменить отношение адресата к действительности и побудить его действовать согласно новым взглядам и идеям, добровольно включенными в систему мировоззрения [2: 21].

Модель жанра «убеждение» включает в себя следующие обязательные компоненты: побудительную тактику или декларацию тезиса, аргументацию, тактику привлечения внимания адресата и тактику апелляции к разуму.

Привлечение внимания, апелляция к разуму и побуждение являются универсальными тактиками жанра, характеризующимися традиционным языковым наполнением.

Тактика привлечения внимания адресата реализуется с использованием императивных форм глаголов лексико-семантической группы восприятия (*слушай(me), послушай(me), выслушай, смотри(me), посмотри(me), погляди*), глагола речевого действия «звать» и обращений [2: 53].

Тактика апелляции к разуму содержит призыв логически осмыслить ситуацию. Она реализуется при помощи императивных форм глаголов лексико-семантической группы восприятия и умственной (интеллектуальной) деятельности (*подумайте, пойми(me), посуди, вдумайся, не забывай, опомнись, рассуждай*) и изъяснительными придаточными предложениями, а также бессоюзным предложением с изъяснительным значением и риторическими восклицаниями с глаголом *понимать* [2: 55].

Конкретная цель убеждения всегда эксплицитно или имплицитно отражена в побудительной тактике. Анализ примеров убедительной коммуникации позволил нам выделить следующие побудительные тактики: предложение, совет, просьба, непрямое побуждение к действию в форме вопроса, осуждение, обвинение, оправдание, упрек, утешение, отговор, прямое побуждение к действию [2: 36].

Тактическое построение аргументации дискурсивно разнообразно и зависит от характера речевой ситуации, выбранной адресантом побудительной тактики и экстралингвистических факторов (уровня языковой личности, психологических особенностей убеждающего, его статусной принадлежности и ценностных приоритетов).

Под термином «речевая тактика» имеется в виду целенаправленное речевое действие и его неверbalное сопровождение в рамках реализуемой коммуникативной стратегии. Речевое действие в свою очередь представляет собой совокупность речевых приемов на определенном этапе коммуникации [2: 33].

При обучении чтению иностранным учащимся на продвинутом этапе обучения предлагаются адаптированные тексты из произведений русской классической литературы, в которых представлены образцы убеждающей речи. Такие тексты не только служат средством формирования жанровой языковой компетенции и знакомят со стратегиями, тактиками, речевыми ситуациями, но и выполняют воспитательную функцию формирования представления о нравственных составляющих речевого воздействия, которое в пределах жанровой модели может представлять собой манипулирование.

Примером анализа тактической реализации жанра «убеждение» могут послужить интерпретации рассказов А. П. Чехова «Братец», «Пари», «Дома».

Диалог-убеждение в рассказе «Братец» [3: т. 2, с. 82] является сюжето-образующим (брат убеждает сестру не выходить замуж по расчету) и характеризует моральный облик персонажей. В убеждении с целью отговорить от совершения какого-либо действия эффективным тактическим приемом аргументирования может быть антитеза, на которую следует обратить внимание при анализе.

Эффективной здесь с точки зрения риторики оказывается обвинительная тактика, направленная не только на объект, с которым связаны намерения адресата, но и на самого адресата («*Польстилась ты на хамские капиталы...*»).

«Отговор» как коммуникативное воздействие имеет особую цель – вызвать сомнение у адресата в правильности намерений и затем переубедить его. Демонстрируя свою заинтересованность в судьбе адресата и/или личную выгоду, убеждающий может использовать модель просьбы: «*Сделай такую милость! Умоляю! Пожалей ты нашу фамилию!*».

В бытовом дискурсе одним из самых часто используемых средств речевого воздействия может быть так называемый «аргумент к жалости», или апелляция к чувствам адресата. Тактика апелляции к чувствам в данном убеждении эксплицируется с использованием лексем: «*жаль*», «*пожалей*», «*губишь*» – и описанием синхронного неверbalного поведения адресанта («*Голос брата дрогнул и засипел. Братец закашлялся и вытер глаза. И его подбородок запрыгал*»). Убеждающий почти достиг результата. Артистизм и красноречие сыграли свою роль.

Самый главный обвинительный аргумент адресант оставил напоследок, но не использовал его, т. к. в этот момент ему принесли гостины от жениха. Личная выгода становится контраргументом, и брат прекращает убеждение: «*Я пошутил, – и постучал пальцем по сахару*».

В рассказе «Пари» [3: т. 7, с. 229] банкир, заключивший пари на два миллиона с молодым юристом о добровольном пятнадцатилетнем заключении молодого человека, предостерегает его от необдуманного поступка и также использует тактику отговора:

«*За ужином он шутил над юристом и говорил:*

– *Образумьтесь, молодой человек, пока еще не поздно. Для меня два миллиона составляют пустяки, а вы рискуете потерять три-четыре луч-*

ших года вашей жизни. Говорю – три-четыре, потому что вы не высидите дольше. Не забывайте также, несчастный, что добровольное заточение гораздо тяжелее обязательного. Мысль, что каждую минуту вы имеете право выйти на свободу, отправит вам в каземате всё ваше существование. Мне жаль вас!»

Реплика банкира начинается с апелляции к разуму («Образумьтесь, молодой человек, пока еще не поздно»). Сама тактика отговора пропущена, но имплицитно вытекает из контекста коммуникации: «Откажитесь от пари».

Аргументация оформлена поступательно при помощи императивного сочетания, указывающего на продолжение рассуждения по теме (*не забывайте также*). Логичность обоснования, культура речи – характерный статусный признак адресанта.

Эмоциональный фон создают компаративы (*лучших, гораздо тяжелее*), метафора («*отправит всё ваше существование*») с высокой количественной характеристикой (*всё*), лексическая доминанта сожаления (несчастный, жаль). Аргументация включает тактику предупреждения о негативных последствиях для адресата в случае неприятия убеждения («*вы рискуете потерять три-четыре лучших года вашей жизни*»). Завершает убедительную реплику тактика сочувствия, так называемый «аргумент к жалости» («*Мне жаль вас!*»).

Результат убеждения предопределен автором в верхней рамке диалога («он шутил над юристом»). Никакая аргументация не в силах убедить, если положительный результат не мотивирован. Тональность речи адресанта создает обратный эффект и является главной тактикой адресанта, выраженной невербально.

Бытовая ситуация стимулирует убеждение в рассказе «Дома» [3: т. 6, с. 97]. Прокурор окружного суда пытается объяснить семилетнему сыну, что курить нельзя. Объяснение выходит сухим, неубедительным. Сам процесс убеждения эксплицируется автором и в мышлении и в речи. Как опытный правовед прокурор в риторическом плане правильно оформляет свои аргументы: использует вводные компоненты организации речи (*во-первых, во-вторых, например*), риторические вопросы, иллюстрирует аргумент примерами. Но несмотря на то, что отец старается говорить языком, понятным ребенку, он не может вербально правильно акцентировать внимание ребенка на смысле довода. У мальчика возникают совершенно неожиданные для собеседника ассоциативные реакции на его реплики. Пытаясь реализовать свой стратегический замысел на протяжении всего произведения, персонаж меняет тактики в соответствии с развитием речевой ситуации. Эффективной тактикой, в конце концов, оказывается импровизированная сказка, сочиненная прокурором под воздействием основного замысла коммуникации.

Убеждающая речь эксплицирована во многих рассказах А. П. Чехова, поскольку позволяет представить ценностные установки персонажей. Для анализа жанровых особенностей этой речи можно также рекомендовать к прочтению рассказы «Волк» и «Сильные ощущения».

Имея теоретическое представление о структуре речевого жанра «убеждение», преподаватель русского языка сможет сконцентрировать внимание учащихся на составляющих его речевых действиях.

Литература

1. Гайда Ст. Жанры разговорных высказываний // Жанры речи : сб. научных статей. Саратов: Гос УНЦ «Колледж», 1999. Вып. 2. С. 103–111.
2. Самойлова М. Б. Тактики убеждения в разных типах дискурса в художественной прозе А. П. Чехова: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2013. 196 с.
3. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М.: Наука, 1974–1985.

M. B. Samoylova, N. A. Ranneva

THE ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF PERSUASIVE COMMUNICATION AS THE MEANS OF FORMATION OF SPEECH GENRE COMPETENCE AT TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF A.P. CHEKHOV'S SHORT STORIES)

Abstract: The authors of the article prove the necessity of development of the speech genre competence on the advanced level of teaching Russian as foreign language, describe the structural peculiarities of the speech genre «persuasion» and suggest the variants of analysis of tactic modeling of persuasive communication based on the material of literary texts.

Keywords: speech genre competence; speech genre; persuasion; tactics.

кандидат филологических наук, декан факультета довузовской подготовки иностранных граждан Астраханского государственного университета, г. Астрахань, Россия
sannikova_st@mail.ru

М. Н. Маркина
аспирант, ведущий специалист факультета довузовской подготовки иностранных граждан Астраханского государственного университета, г. Астрахань, Россия
marmaria-n@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье рассматриваются основные актуальные вопросы социальной адаптации иностранцев в российском вузе. На основе опыта введения социально-адаптационного практикума на факультете довузовской подготовки иностранных граждан авторами делается вывод о возможных путях преодоления проблем, связанных с социальной адаптацией иностранных слушателей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; адаптация; социально-адаптационный практикум.

Адаптация иностранных граждан к социальным условиям жизни в России зачастую имеет сложный характер, что обуславливается разницей между русской и иной ментальностью. Социальная адаптация становится неотъемлемой частью учебного процесса, поскольку, как показывает практика, темп привыкания к чужой стране влияет на настрой к обучению языку.

Многие иностранные слушатели в первые недели пребывания в России жалуются на плохое самочувствие, на непонимание поведения окружающих на улице, в магазине и т. п.

Это объясняется незнанием иностранными слушателями, впервые приехавшими в Россию, реалий чужой для них страны, определенных правил поведения в российском обществе.

Для исключения подобного рода трудностей, осложняющих процесс обучения и перестройки типа мышления слушателей от одной языковой системы к другой, в рабочий учебный план факультета довузовской подготовки иностранных граждан Астраханского государственного университета в 2015 году была введена дисциплина «Социально-адаптационный практикум» [4: 423].



Бешир

Здравствуйте, по моему русский язык является трудным потому что в нем самые сложные выражения и на нем трудно разговорить ведь для этого необходимо владеть фонетикой похожа на ту которая у самых русских.

[Нравится](#) · [Ответить](#) · [Удалить](#)



Бешир

В ответе на второй вопрос могу сказать что, в начале своей новой жизни в России мне было очень тяжело, из-за отсутствия знаний русского языка, сложности найти общий язык с другими и в конце погода не сильно помогла в то время))

[Нравится](#) · [Ответить](#) · [Удалить](#)

Рис. 1. Опрос иностранных слушателей на ФДПИГ. Часть 1
(орфография и пунктуация авторские)

Основной целью данной дисциплины является ознакомление иностранных слушателей со страной, в которой они планируют получить высшее профессиональное образование, а также с условиями проживания и обучения в иной языковой и социокультурной среде. Новое знание на занятиях по дисциплине «Социально-адаптационный практикум» вырабатывается в ходе выполнения специализированных лексико-грамматических упражнений. Кроме того, преподавателями используются различные виды игровых и интерактивных форм обучения.

В период разработки программы практикума были выделены следующие группы трудностей, которые иностранные слушатели испытывают в первые дни и недели пребывания в России:

- психологические, связанные со сменой климата, «вхождением» в новую среду, изменением условий жизни, отрывом от семьи и привычного окружения, эмоциональным напряжением и т. д.;
- социальные, связанные с освоением нового социального пространства и постоянной необходимостью преодолевать языковой барьер в ходе осуществления коммуникации на бытовом уровне с носителями языка страны пребывания;
- учебные, связанные с адаптацией к новой системе образования.

В течение адаптационного периода иностранные слушатели преодолевают специфические нравственные и религиозные барьеры, знакомятся с разными видами учебной и внеучебной деятельности в чужой для них стране.

Отметим, что адаптации иностранцев к новой социокультурной среде способствуют две группы факторов:

- зависящие от слушателя (уровень подготовки, особенности менталитета, уровень владения русским языком, индивидуальные способности к обучению);
- зависящие от преподавателя (компетентность, коммуникабельность, определенные личностные качества преподавателя).

Языковой барьер для слушателя становится преградой не только в обучении, но и в адаптации к российским социальным условиям. Исследователи этой проблемы отмечают: «Сталкиваясь с иностранным языком, учащийся сталкивается с иной знаковой системой, отличной от родного языка семантической структурой, иным артикуляционным укладом и мелодикой речи, и иной концептосферой» [1: 57]. Активное усвоение языка – залог эффективной адаптации: обучающийся перестает стесняться обращаться со своими просьбами и вопросами к россиянам, в связи с чем процессы коммуникации протекают легче, соответственно, проще становится и познание нового.

Важность и необходимость потребности человека «в присоединенности – входить с другими людьми в продолжительные тесные взаимоотношения, гарантирующие позитивные переживания и результаты» [5: 148] – отмечается многими социологами и психологами. Однако это не всегда достижимо. Некоторые преподаватели отказываются или не хотят вникать в проблемы иностранных слушателей из-за отсутствия опыта и/или свободного времени, субъективно относятся к иностранцам, порой допускают проявления национализма, что влечет за собой появление коммуникативного сбоя.

О. Я. Гойхман и Т. М. Надеина полагают, что «в среднем человек тратит 29,5 % времени на слушание», однако «при восприятии речи на слух человек в среднем достигает только 25-процентного уровня эффективности за 10 минут» [2: 76]. Часто слушатели-иностранцы плохо понимают преподавателя, упуская важную теоретическую и (или) практическую информацию. Немаловажным является и количественный состав групп на подготовительных отделениях российских вузов. Как правило, каждая учебная группа состоит из 8–10 человек, вследствие чего преподаватель не может уделить достаточно внимания каждому слушателю. Поэтому при формировании групп для проведения занятий по дисциплине «Социально-адаптационный практикум» следует ориентироваться на 5–6 человек.

Следует отметить, что в гомогенных, с точки зрения национального состава, учебных группах процесс адаптации слушателей идет медленнее. Интернациональность группы, по мнению опрошенных нами иностранцев, способствует более активному изучению русского языка, стимулирует процесс обучения. «Мы одна семья», – так чаще всего говорят иностранцы, когда отношения в группе слаженные и доверительные, что является важной основой в эффективном обучении русскому языку как иностранному.



Надым

Вообще русский язык лёгкий язык для того который правильно понимает и серьёзно его изучает, но сложность заключается в том что студент не может различать между подобными словами, или которые несут тот же смысл, если преподаватель не замечает эту ситуацию у студентов, это во первых, во вторых изучить и узнать правильное произношение играет большую роль в процессе владения языка, и я думаю, что акцент общения с другими, является главной проблемой многих иностранных студентов



Нравится



Комментарий

Рис. 2. Опрос иностранных слушателей на ФДПИГ. Часть 2
(орфография и пунктуация авторские)

Кроме того, полноценную «включённость» иностранцев – будущих студентов в российский социум, как представляется, обеспечивает непосредственное знакомство в ходе мини-экскурсий по окружающим территории вуза объектам социальной среды, как-то: магазины, поликлиники, здания почты, кафе, остановочные комплексы и т. п. Наша собственная практика убедительно доказывает, что активное применение в адаптационный период электронных курсов помогает лишь с познавательной точки зрения: обучающиеся узнают новую информацию. Иначе говоря, электронное (или даже дистанционное) обучение может стать лишь полезным подспорьем в обучении, но никак не основным элементом адаптации к жизни и учебе в новой для слушателей стране.

Именно поэтому основное время на занятиях по дисциплине «Социально-адаптационный практикум» отводится учебно-ознакомительным экскурсиям, которым предшествуют аудиторные занятия с выполнением лексико-грамматических заданий, в ходе которых представляются и отрабатываются конструкции, реализующие многообразные интенции и способствующие организации коммуникативных актов различной направленности.

Таким образом, введение в практику организации учебного процесса на подготовительных факультетах и отделениях российских вузов дисциплины «Социально-адаптационный практикум» позволит снять острую напряженность в решении психологических, социальных и учебных проблем, которые возникают у иностранных граждан, впервые прибывающих на обучение в чужую страну с незнакомой ментальностью и языком, благотворно повлиять на отношения обучающихся как с преподавателем, так и с одногруппниками, а также облегчить процесс вхождения слушателей в российский социум.

Литература

1. Воевода Е. В. Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка / Российский научный журнал. № 4 (11). 2009. С. 55–60.
2. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация : учебник. М.: ИНФРА-М. 2006. 207 с.
3. Один мир = One World. Общероссийская газета для иностранных студентов в России. 2002. Май. № 1 (1). URL: <http://oneworld.bstu.ru/article/?id=28>.
4. Санникова Н. Ю., Маркина М. Н. Опыт довузовской подготовки иностранных граждан в Астраханском государственном университете // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан (16–18 мая 2016 г, г. Москва) : сборник статей. М., 2016. С. 421–424.
5. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Социальная психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 332 с.

N. Y. Sannikova, M. N. Markina

THE CURRENT ISSUES OF SOCIAL ADAPTATION OF FOREIGNERS IN RUSSIAN HIGHER SCHOOL

Abstract: The article considers the main current issues of social adaptation of foreigners in Russian universities. Based on the experience of the introduction of social adaptation workshop at the faculty of pre-University training of foreign citizens the authors conclude on possible ways of overcoming problems related to social adaptation of foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language; the adaptation; the social adaptation.

кандидат физико-математических наук, доцент Тамбовского государственного технического университета, г. Тамбов, Россия
nvsed@rambler.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые проблемы социокультурного и образовательного характера, с которыми сталкиваются иностранные граждане, обучающиеся на подготовительном факультете, и предлагаются способы их решения; возможность использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранцев русскому языку и дисциплинам естественно-научного цикла.

Ключевые слова: иностранные студенты; адаптация иностранных студентов; образовательные интернет-ресурсы; мультимедийный интернет-портал.

С каждым годом увеличивается число иностранных граждан, желающих получить образование в России, беженцев, вынужденных переселенцев и трудовых мигрантов. Приехав в Россию, они сталкиваются с комплексом проблем языкового, социокультурного, экономического и образовательного характера. Взаимоотношения иностранцев с местным населением складываются непросто не только в России, но и в других странах. Волна мигрантов, захлестнувшая страны Евросоюза, привела к необходимости коррекции миграционной политики и стала одним из факторов торга развитых стран Европы и Америки с развивающимися странами еврозоны.

Если сравнить результаты социологических исследований толерантности, проведенных в течение 10–15 лет в разных регионах России [2–4, 6], то можно заметить смещение уровня симпатии/антисоциальности в зависимости от региона, в котором проводились опросы населения, политических событий и уровня освещения их СМИ. Но в отличие от трудовых мигрантов и беженцев, отношение к иностранцам, приезжающим получить образование в России, более терпимое.

В крупных городах, где занимаются образованием иностранных граждан на протяжении нескольких десятилетий, местное население уже привыкло видеть рядом с собой в транспорте, общественных местах, во время праздничных мероприятий людей разных национальностей. В глубинке такие люди – редкость, и отношение к ним складывается соответствующее. В ре-

зультате проведенных опросов было выяснено, что неприязнь и конфликтные ситуации иностранных студентов с местным населением возникают редко, но иностранных граждан, особенно выходцев из африканских стран, задевает то, что люди «глазеют» на них, хотят с ними сфотографироваться и т. п. Конечно преподаватели, работающие с такими студентами, объясняют, что это не проявление расизма, как это воспринимают некоторые, а просто желание познакомиться с новым, с тем, чего раньше никогда не видели.

Несмотря на подобные случаи, большинство учащихся подготовительного факультета ТГТУ хотели бы, чтобы к ним в гости приехали их друзья и родители. По результатам анкетирования их процент составляет 68 % и 81 % соответственно. Это говорит о том, что студентам нравится их жизнь, и они хотели бы разделить ее радости с самыми близкими в чужой стране. Многие любят гулять по городу, ходить в кафе и кино (93 %), но посещать публичные развлекательные мероприятия без сопровождения преподавателя отваживаются только 73 % опрошенных. При этом, к концу обучения на подготовительном факультете только 23 % слушателей испытывают некоторые трудности в общении на русском языке с местным населением, речь которого сильно отличается от научного стиля, к которому постепенно привыкают учащиеся. 71 % опрошенных хотели бы некоторое время проводить/жить в русских семьях, что, несомненно, не только повысило бы скорость овладения русским языком, ускорило адаптационные процессы, но и позволило бы наладить контакт с местным населением, обогатить словарный запас не только академическими фразами, которые не используются в обиходе, но и разговорной речью.

Процесс организации проживания в русских семьях сложный и очень неоднозначный, но найти семьи, которые принимали бы иностранных студентов, например, в выходной день – более решаемая задача. Многие родители, имеющие детей, изучающих английский язык, не отказались бы от такой практики, которая могла бы стать взаимовыгодным сотрудничеством.

Несмотря на все проблемы, более половины опрошенных слушателей (61 %) хотели бы после обучения остаться в России. Для крупных промышленных центров такой приток мигрантов несущественен, но для небольших городов, где население убывает с каждым годом, увеличение его численности будет иметь только положительный эффект при правильной организации работы с мигрантами.

Так, незначительный естественный прирост населения России в течение последних 3–4 лет не коррелирует с естественной убылью населения Тамбова и области, где, по данным инвестиционного паспорта Тамбовской области, превышение числа умерших над числом родившихся в 2015 году составило 63,9 %. Поэтому привлечение и адаптация иностранцев является одним из шагов, необходимых для улучшения демографического, экономического и социального состояния. Следовательно, требуется выработать новые формы взаимодействия принимающего сообщества и мигрантов, которые помогут

наладить межкультурную коммуникацию, ослабить социальную напряженность и недовольство местного населения.

Согласно официальному инвестиционному паспорту Тамбовской области [1] и территориальному органу Федеральной службы государственной статистики по Тамбовской области [7] численность мигрантов, официально проживающих в регионе в 2015 году, сократилась почти на 5500 человек, в 2016 году – еще на 2030 человек. Миграционная ситуация в области такова, что отток населения в страны СНГ и дальнего зарубежья можно рассматривать как негативное явление, поскольку в области отмечается значительная естественная убыль населения (коэффициент естественной убыли на 1000 человек населения составлял 6,3 в 2015 году). Основной причиной отрицательного миграционного сальдо можно считать сокращение международной миграции вследствие необходимости получения трудового патента, которое невозможно без соответствующей подготовки по русскому языку, истории России и законодательству РФ.

В то же время по данным Центра социологических исследований Министерства образования и науки РФ число иностранных граждан, обучавшихся на территории Тамбовской области, увеличилось с 473 человек в 2009–2010 учебном году до 743 человек в 2014–2015 учебном году. Таким образом, экспорт образовательных услуг Тамбовской области имеет стабильное положительное сальдо. Это состояние необходимо поддерживать и всячески стимулировать для улучшения имиджа и экономики региона, популяризации бренда ведущих тамбовских вузов.

Интернет-технологии дают возможность не только повысить информированность человека, но и повлиять на его восприятие. Четкая структурированность, приятный и понятный интерфейс, возможность быстрого поиска необходимой информации настраивают человека на положительные эмоции, снимают внутреннее напряжение и дискомфорт. Социальные сервисы давно стали инструментом не только коммуникации и информирования, но и формирования политических, религиозных взглядов. Формирование общественно понятной системы ценностей, лояльности по отношению к другому человеку должны стать преобладающими факторами развития интернет-сервисов. Они должны иметь возможность решать насущные проблемы пользователей.

Основная проблема иностранцев, приехавших из стран дальнего зарубежья – плохое владение русским языком. Из этой проблемы рождается комплекс проблем социокультурного и образовательного характера. Незнание языка и неумение общаться в другой культурной среде приводят к возникновению межнациональных конфликтов, взаимного непонимания и недоверия.

Трудовые мигранты и беженцы из стран ближнего зарубежья, как правило, имеют достаточный словарный запас для организации обучения, общения и трудовой деятельности. Но в соответствии с законом РФ они тоже должны получить трудовой патент, а следовательно, предоставить в управление по вопросам миграции МВД РФ официальное свидетельство о знании русского

языка, истории, законодательства РФ для ведения официальной трудовой деятельности, или свидетельство обучения по дополнительной общеобразовательной программе, обеспечивающей подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, для продолжения обучения в вузах РФ.

Недостаточность умения организации поиска, владения и использования большого объема информации с большого количества информационных ресурсов на иностранном языке приводит к появлению недопонимания, социальной напряженности и возникновению «сарафанного радио». Все это негативно сказывается на формировании облика региона и комфортности пребывания иностранных граждан в социум Тамбовской области.

На решение этого комплекса проблем направлена разработка мультимедийного интернет-портала Тамбовской области для иностранных граждан. Портал предоставит возможность иностранцам, находящимся на территории области, получить всю интересующую их информацию в одном месте или перейти на другие информационные ресурсы для получения более детальной информации. Структура портала предполагает наличие следующих разделов:

1) Информация о городах Тамбовской области, где осуществляется обучение иностранных граждан (Тамбов и Мичуринск):

- образование (ТГТУ, ТГУ имени Г. Р. Державина, МичГАУ – адреса, официальные документы, фото, факультеты, специальности, карты местности и т. д.);
- досуг (театры, музеи, туристические маршруты, кино, дискотеки, магазины – описание и ссылки на официальные сайты);
- трудоустройство (ссылка на официальный центр занятости Тамбова и Тамбовской области).

2) Образовательные программы:

- информация о вузах Тамбовской области, в которых осуществляется подготовка и ведется образовательная деятельность с иностранными гражданами;
- электронные образовательные ресурсы по русскому языку, математике, физике, химии и другим общеобразовательным программам на русском языке как иностранном.

3) Ссылки на сайты подобных факультетов по РФ.

4) Интернет-тестирование – раздел, позволяющий определить уровень владения русским языком, историей России и законодательством РФ.

5) Интернет-опросы, позволяющие динамически отслеживать актуальность контента портала и проводить научно-исследовательские работы.

6) Общение – раздел портала, который дает возможность пользователям организовать обмен информацией, фото и видео друг с другом.

7) Конкурсы, олимпиады, выставки, семинары – раздел, в котором представлена информация о проводящихся в городе и области научных, обра-

зовательных, культурных мероприятиях, в которых можно задействовать иностранных граждан.

8) Федеральные порталы (сайты):

- ссылки на образовательные федеральные порталы (Министерство образования и науки РФ, федеральный портал «Российское образование», Единое окно доступа к образовательным ресурсам, Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов и т.п.);
- информационно-справочный портал в области миграции.

Использование информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов в процессе обучения иностранных слушателей подготовительных факультетов является спорным вопросом. В отличие от обучения на родном языке, где ИК-технологии прочно влились в образовательный процесс, внедрение их для обучения иностранцев сопряжено с рядом трудностей.

В результате проведенного исследования было определено, что в первом семестре только 10 % учащихся используют электронные образовательные ресурсы, 87 % опрошенных предпочитают использовать печатные издания [5]. Это связано с недостаточным уровнем владения русским языком, так как кроме необходимости понять предлагаемый обучающий материал, возникают трудности в навигации, поиске необходимой информации. Поэтому, например, иностранные учащиеся предпочитают англоязычные сайты обучения русскому языку, даже если они уступают русскоязычным ресурсам по содержанию, дизайну и навигации.

Во втором семестре ситуация кардинально изменяется, и процент студентов, использующих образовательные электронные и интернет-ресурсы достигает 83 %, что приближается к 100 % русскоязычных пользователей. Из сказанного можно сделать вывод, что электронные образовательные ресурсы, несмотря на огромное количество плюсов [8]: мультимедийность, интерактивность, удобство организации разноуровневого обучения, контроля знаний, можно полноценно использовать только на втором этапе обучения.

Литература

1. Инвестиционный паспорт Тамбовской области. URL: <http://tambov.investments/demografija.html>
2. Киселева Е. Е. Уровень толерантности в молодежной среде: опыт регионального исследования // Молодой ученый. 2015. № 13. С. 726–728.
3. Луценко Е. Л., Ефимова Д. В. Толерантность в молодежной среде: социологические аспекты // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 11 (19). URL: www.sisp.nkras.ru
4. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты. URL: http://sophist.hse.ru/db/oprview.shtml?en=0&ID_S=2280
5. Седова Н. В., Шеина О. А. Роль информационно-коммуникационных технологий в экспорте образовательных услуг // Современные технологии

в науке и образовании – СТНО-2017 : сб. тр. междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф.: в 8 т. Т. 8 / под общ. ред. О. В. Миловзорова. Рязань: Рязан. гос. радиотехн. ун-т, 2017. С.132–136.

6. Социологическое исследование «Проявление толерантности в молодежной среде». URL: <http://dmoshans.ru/shans-press/sociologicheskie-issledovaniya/sociologicheskoe-issledovanie-proyavlenie-tolerantnosti-v-molodezhnoy-srede--/>

7. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Тамбовской области. URL: http://tmb.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmb/ru/statistics/population/

8. Федорова Н. Ю. Функциональные возможности мультимедиа-технологий в процессе обучения иностранных граждан. Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2017 : сб. тр. междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф.: в 8 т. Т. 8 / под общ. ред. О. В. Миловзорова. Рязань: Рязан. гос. радиотехн. ун-т, 2017. С. 38–41.

N. V. Sedova

EDUCATIONAL AND SOCIO-CULTURAL PROBLEMS OF FOREIGN CITIZENS AT THE PREPARATORY FACULTY OF THE REGIONAL UNIVERSITY

Abstract: In the article some problems of a sociocultural and educational character with which foreign citizens studying at the preparatory faculty are faced and methods of their solution are offered; The possibility of using electronic educational resources in teaching foreigners to the Russian language and the disciplines of the natural science cycle.

Keywords: foreign students; adaptation of foreign students; educational Internet resources; multimedia Internet portal.

Н. С. Степанова

*доктор филологических наук, профессор Юго-Западного
государственного университета, г. Курск, Россия
ns-kursk@yandex.ru*

И. О. Амелина

*преподаватель Юго-Западного государственного университета,
г. Курск, Россия
amelina.i.o@yandex.ru*

ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА

***Аннотация:** В статье раскрывается воспитательный потенциал олимпиады по русскому языку как иностранному. Определяется роль этого мероприятия в процессе социализации и интеграции иностранных обучающихся в образовательное поликультурное пространство университета, в развитии их эстетической компетентности.*

***Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание; олимпиада по русскому языку как иностранному; социализация; эстетическая компетентность.*

Важными задачами подготовки обучающихся на подготовительном факультете для иностранных граждан являются как реализация образовательного процесса по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам, так и работа во внеучебное время, направленная на социализацию иностранных обучающихся и их интеграцию в образовательное поликультурное пространство университета, воспитание у них нравственных, культурных и деловых качеств.

Учеба за рубежом сопряжена с преодолением различных организационных, психологических, моральных и иных трудностей, возникающих в процессе адаптации в другой стране, поэтому воспитание иностранных обучающихся предполагает формирование необходимого комплекса знаний о другом менталитете, о других формах поведения [4: 266]. Несомненно, важны установки воспитательной деятельности российского вуза, направленные на формирование духовно развитой, физически здоровой личности, развитие у иностранных обучающихся социальных компетенций, создание условий для самореализации личности, повышение мотивации к получению качественного образования.

В ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (Курск) воспитательной работе с иностранными обучающимися уделяется серьезное внимание. В рамках целостной системы эстетического, духовно-нравственного воспитания одним из важных мероприятий является Университетская олимпиада по русскому языку как иностранному, которая проводится в форме конкурсного соревнования-концерта.

Цель олимпиады – укрепление позиций русского языка в современном мире, популяризация и повышение интереса к изучению русского языка в условиях новой geopolитической ситуации, укрепление межкультурных связей народов России и мира. Виды деятельности – демонстрация орфоэпических, лексических и грамматических знаний, умений и навыков, речевых умений с заданной интенцией. Основные задачи олимпиады – обогащение иностранных обучающихся знаниями о культуре, истории, традициях России; оценка коммуникативной компетенции иностранных студентов, говорящих на русском языке; создание условий для формирования толерантной политической личности, осознающей свою национальную идентичность; оказание помощи в преодолении межкультурного барьера, воспитание уважения к различным культурам.

Олимпиада – сложное двухэтапное мероприятие: I тур позволяет выявить иностранных обучающихся, имеющих наиболее высокий уровень владения русским языком в группе и на курсе; во II туре в борьбу вступают команды. Команды формируются в результате жеребьевки; в состав одной команды могут входить 6–10 человек – иностранные обучающиеся подготовительного факультета, разных курсов бакалавриата, магистратуры. Каждую команду курирует преподаватель, координирующий подготовку иностранных обучающихся.

Предметом олимпиады является командная творческая программа, включающая конкурс сюжетной композиции (театрализованное представление с презентацией или видеоприложением, 7–10 минут, предполагается участие всей команды); поэтический конкурс (выразительное чтение наизусть на русском языке поэтического произведения, соответствующего теме олимпиады, одним иностранным обучающимся); музыкальный конкурс (исполнение на русском языке музыкального произведения, соответствующего теме олимпиады, предполагается участие всей команды). Оцениваются также название команды, девиз, костюмы, творческое и актерское мастерство, командный дух, воля к победе.

Направление и тема олимпиады утверждаются ежегодно на заседании организационного комитета олимпиады и доводятся до сведения участников информационным письмом.

Количество участников великолепного праздника, которым становится олимпиада, традиционно составляет около 100 человек. На импровизированной сцене перед взыскательным жюри и не менее взыскательной аудиторией, которая с энтузиазмом приветствует каждое конкурсное выступление,

предстают иностранные обучающиеся из многих стран Азии, Африки, Южной Америки, которые задолго до проведения олимпиады начали упорную подготовку к ней.

В процессе репетиций и творческих споров, поисков репертуара, оригинальных решений, фонограмм, текстов, костюмов происходит социализация иностранных обучающихся, их интеграция в поликультурное пространство университета, духовно-нравственное и эстетическое воспитание.

Комплектование команд-участников иностранными обучающимися разных этапов обучения, разных национальностей, разных направлений подготовки помогает расширить круг общения, приобрести новые знакомства, найти друзей разных национальностей, с которыми можно разделить интересы, провести свободное время, оказать или получить при необходимости помощь.

Помимо развития дружеских связей между иностранными обучающимися олимпиада способствует установлению товарищеских отношений с русскими студентами, которые принимают участие в подготовке команд. Традиционно для работы с отдельной командой бывает выбрана конкретная учебная группа, при этом у каждого члена команды появляются «наставники» (русские студенты), которые помогают выучить текст на русском языке с правильной интонацией и ударением, разобраться в значении незнакомых слов. Совместные репетиции сближают членов команд, и после окончания мероприятия они поддерживают друг с другом контакт в личном общении, в социальных сетях.

Таким образом, в процессе подготовки конкурсных заданий и их презентации у иностранных обучающихся развиваются самостоятельность, ответственность, способность и готовность к сотрудничеству, а также способность к самоанализу, то есть качества, обеспечивающие успешную социализацию в образовательной среде российского вуза [2: 17].

Для приобщения иностранных студентов к культуре и истории России ежегодно для олимпиады выбирается значимая тема, например, «Мир русской сказки», «Курсской битве – 70 лет», «Мои студенческие годы», «СТРОКИ ПОБЕДЫ: народы мира защитили МИР...» и др.

При подготовке к конкурсным заданиям иностранные обучающиеся прорабатывают историко-культурный материал для своих выступлений, а на олимпиаде представляют презентации-композиции («Вклад африканских стран в годы Великой Отечественной войны», «Мы знаем... Мы помним...», «Памятью скорбной жив человек...», «Сквозь время: через годы, через расстояния», «Одна Победа. Одна на всех!», «После боя», «Артист на фронте разве не солдат?» и др.), великие образцы русской поэзии (А. С. Пушкин «У лукоморья дуб зеленый...», «Я помню чудное мгновенье», А. А. Фет «Я тебя не встревожу ничуть», А. Ахматова «Мужество», В. Высоцкий «Он не вернулся из боя...», А. Тарковский «Суббота, 21 июня», Ю. Друнина «Я родом не из детства – из войны», Н. Данилова «Солдату Второй мировой», Н. Майоров «Мы», Д. Самойлов «Сороковые, роковые...»), популярные и любимые

русские песни («Катюша», «Эх, путь-дорожка фронтовая...», «Невезение», «Солдаты войны», «Смуглянка», «На безымянной высоте», «Алеша» и др.).

Исполнение стихотворений и песен на русском языке «помогает иностранным учащимся лучше понять русский менталитет, национальную идею, атмосферу и настроение российского народа в разные исторические периоды и эмоционально приблизиться к восприятию мира исторических событий россиянами» [3: 184]. При такой подготовке к олимпиаде происходит «погружение» в реалии иноязычной среды, подкрепленное эмоциональным восприятием, что способствует развитию навыков и умений взаимодействия представителей разных лингвосоциумов [1: 20].

Все это обогащает духовный и душевный мир иностранных учащихся: внутреннее преломление событий, информации помогает лучше осознать нравственные устои другого народа, узнать общечеловеческое и свое личное в другом народе (стремление к миру, добру, любви, счастью). Так создаются условия для развития духовно-ценностных ориентаций на основе общечеловеческих ценностей, для воспитания уважения к различным культурам, толерантности, оказывается помочь в преодолении межкультурного барьера.

Декламация стихотворения, исполнение песни, выступление перед публикой требуют от иностранных обучающихся яркого преподнесения художественного материала с наибольшей выразительностью и артистизмом, что способствует их эстетическому воспитанию, развивает чувство прекрасного.

Конкурсные задания побуждают участников проявлять творческие способности, самореализовываться, представляя эстетически выполненные творческие номера, которые радуют их самих и нравятся аудитории и жюри. Так развивается эстетическая культура личности, позволяющая иностранным обучающимся эмоционально воспринимать и оценивать явления жизни и искусства, преобразовывать окружающий мир по законам красоты и гармонии, развивается их эстетическая компетентность – «составная часть эстетической культуры, способность личности распознавать эстетическое в действительности и искусстве; потребность действовать по законам простоты, гармонии и красоты; способность к творческой деятельности; стремление к саморазвитию эстетической культуры» [5: 163].

Особую, ностальгическую ноту вносят видеописьма выпускников ЮЗГУ, которые сейчас живут и успешно трудятся в их родных странах. В своих видеообращениях, проецирующихся на большой экран, на чистом русском языке они вспоминают студенческие годы, рассказывают о своей жизни, благодарят своих преподавателей и желают успеха участникам олимпиады.

Благодаря усилиям оргкомитета олимпиады, которые позволяют провести ее динамично и вдохновенно, благодаря воодушевлению и стараниям участников и студентов, помогавших им готовиться к выступлению, благодаря горячей поддержке заинтересованной аудитории, в зале царит замечательная атмосфера дружбы, толерантности и взаимного уважения.

По окончании олимпиады студенты награждаются дипломами и грамотами (за оригинальное название, за командный дух, за актерское мастерство, за

волю к победе и др.), памятными призами, но, кроме этого, они получают незабываемые впечатления, радость от достигнутых успехов, совместной деятельности, заряд бодрости и оптимизма, поэтому они каждый год ждут и с интересом, с энтузиазмом принимают участие в этом мероприятии.

Таким образом, Университетская олимпиада по русскому языку как иностранному является средством интеграции иностранных обучающихся в образовательное поликультурное пространство университета, создающим атмосферу дружбы, толерантности и взаимного уважения студентов и преподавателей, а также стимулирующим сознательное изучение русского языка и освоение русской культуры.

Литература

1. Боженкова Н. А., Романова Н. Н., Амелина И. О. Коннотативная составляющая единиц разговорной лексики в устной деловой коммуникации // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 4, С. 15–21.
2. Елизова Е. И. Особенности интеграции иностранных граждан в студенческое сообщество российского вуза на примере ШГПИ // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (30), С. 12–17.
3. Забавникова Т. Ю., Губанова Т. В., Максимова О. В. Особенности воспитательного процесса иностранных слушателей // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 мая 2016 г., г. Москва) : сборник статей. М., 2016. С. 181–187.
4. Попова О. Н. Особенности воспитательной работы в студенческой среде на примере иностранных студентов // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе : тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 2010. С. 266–267.
5. Поселягина Л. В. Компетентностный подход к эстетическому воспитанию студентов // Казанский педагогический журнал. 2010. № 4, С. 162–171.

N. S. Stepanova, I. O. Amelina

OLYMPIC COMPETITION IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF FOREIGN STUDENTS' INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL MULTICULTURAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Abstract: The article dwells on the educational potential of the Olympic competition in Russian as a foreign language. The role of this activity in the process of foreign students' socialization and integration into the educational multicultural space of the university, in the development of their aesthetic competence is determined.

Keywords: spiritual and moral education; competition in Russian as a foreign language; socialization; aesthetic competence.

E. K. Столетова

кандидат филологических наук, старший преподаватель
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
г. Москва, Россия
EKStoletova@pushkin.institute

E. П. Пахомова

старший преподаватель Государственного института русского языка
им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
EPPakhotova@pushkin.institute

К ПРОБЛЕМЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ И ОТДЕЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ВЬЕТНАМСКИХ И КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ): НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ, СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме академической адаптации учащихся подготовительных факультетов и отделений (на примере вьетнамских и китайских учащихся). Выделены основные трудности, испытываемые слушателями данной категории, намечены некоторые пути их преодоления, даны дидактические рекомендации преподавателям, предложены дополнительные курсы по академической адаптации.

Ключевые слова: академическая адаптация; полигласская и поликультурная среда; подготовительный факультет; трудности; дидактические рекомендации.

Термин «адаптация» в настоящее время широко используется в методике преподавания русского языка как иностранного. «Адаптация — это многоуровневый, динамичный процесс, связанный с определенной перестройкой личности, который имеет свою структуру, последовательность и особенности протекания» [6: 224].

Адаптация учащихся в полигласской и поликультурной среде происходит в нескольких аспектах: различают физиологическую, психологическую, социокультурную и академическую адаптацию. Последняя связана с проблемой привыкания к новой педагогической системе, к принципам обучения, отличным от тех, которых придерживаются в родной стране, к особенностям обучения в незнакомой среде.

Проблема академической адаптации иностранных слушателей довузовского этапа обучения является чрезвычайно актуальной и, безусловно, требует детального рассмотрения, поскольку у учащихся подготовительных факультетов и отделений возникает целый ряд трудностей, связанных с процессом обучения, с возможным возникновением стрессовых ситуаций на занятии. Эти трудности обусловлены различием систем образования в России и в родных странах учащихся. Особый интерес представляет проблема академической адаптации слушателей из Азии, в частности, из Вьетнама и КНР, поскольку, по отзывам самих учащихся, их система образования предоставляет меньший простор для коммуникации, в меньшей степени ориентирована на развитие коммуникативной компетенции: предпочтение отдается обучению грамматике и тестовой форме контроля.

В данной статье мы проанализируем основные трудности, испытываемые вьетнамскими и китайскими учащимися подготовительных факультетов, а также предложим некоторые способы их преодоления и дадим didактические рекомендации преподавателям, работающим с данной категорией слушателей. Руководствуясь некоторыми отзывами вьетнамских и китайских учащихся о процессе обучения, о ходе урока, о нагрузке, мы выделили группы трудностей, которые могут возникнуть у наших слушателей.

Был проведен опрос, в котором участвовали слушатели подготовительного факультета Гос. ИРЯ имени А. С. Пушкина, приехавшие из Вьетнама и Китая: устная беседа и анкетирование; кроме этого, мы обратились к статье слушательницы подготовительного факультета Ле Тхи Киеу Оань «Различные виды трудностей, которые испытывают вьетнамские студенты, изучающие русский язык в России» [5].

Мы предположили, что проблема академической адаптации связана с рядом трудностей, возникающих у учащихся в начале обучения на подготовительных факультетах и отделениях.

Возможные трудности были разделены нами на следующие группы:

1. Трудности, связанные с нагрузкой, которая ложится на наших студентов (высокий темп обучения; продолжительные занятия; большое количество контрольных работ, фонетических и словарных диктантов; большой объем домашних заданий; сложность русского языка, его «непохожесть» на родной язык учащихся и др.).

2. Трудности, связанные с привыканием студентов, обучающихся в политической группе, друг к другу (непонятный язык, чуждая культура одногруппников; неприятные, раздражающие их привычки: например, привычка громко говорить,ходить на занятии, выходить из аудитории во время урока и др.).

3. Трудности, связанные с неспособностью выразить речевые намерения и рассказать преподавателю о своих желаниях (неспособность сообщить, что им нужно выйти; попросить повторить объяснение или задание; попросить сделать небольшой перерыв и др.).

4. Трудности, связанные с незнанием норм общения и правил поведения в России (непонимание, можно ли, например, ответить на телефонный звонок, выйти из аудитории во время занятия; нужно ли поднимать руку, чтобы задать вопрос и др.).

5. Трудности, связанные с коммуникацией между учащимися и преподавателем (незнание этикетных норм; неумение правильно обратиться к преподавателю; недостаток внимания со стороны преподавателя к учащимся и др.).

6. Трудности, связанные с недостаточным комфортом во время занятия (неудобная аудитория, плохое освещение, отсутствие мела или маркеров, старые учебники, неудобное расписание и др.).

7. Трудности, возникающие во время работы в компьютерном классе (неудобное время занятий; недостаточная помощь со стороны преподавателя; слишком маленькая/высокая продолжительность занятия и др.).

Кроме этого, слушателям были заданы вопросы, касающиеся собственно системы преподавания на подготовительном факультете и основных сходств и различий систем образования в России и во Вьетнаме/в Китае.

Рассматривая первую группы трудностей, ни вьетнамские, ни китайские учащиеся не выразили недовольства предлагаемыми им нагрузками; была отмечена только сложность самого языка, его грамматики, лексики и фонетики. Безусловно, это объясняется развитым навыком упорной работы, трудолюбием, трудоспособностью, стрессоустойчивостью представителей этих стран. Кроме того, по отзывам наших вьетнамских и китайских слушателей, учиться в их родных странах очень сложно как в школе, так и в вузе. Например, в Китае занятия начинаются значительно раньше, чем в России, студентам не разрешается выходить из аудитории во время занятия, они должны писать большое количество проверочных работ. В этой стране существует огромная конкуренция между учащимися, поэтому они борются за высокие результаты.

Что касается трудностей второй группы, и вьетнамцы, и китайцы отметили то, что у них не всегда получалось общаться с одногруппниками-иностранными из-за недостаточного владения иностранным языком.

В целом же отношение к одногруппникам, которые представляют другие культуры, положительное, наши учащиеся были заинтересованы в более близком знакомстве с ними, испытывали желание узнать что-либо об их культуре и традициях. Однако учащиеся не всегда понимали, какой именно стиль поведения стоит выбрать в межкультурном общении (на какие темы допускается шутить, возможен ли тактильный контакт и т. п.).

Как показал проведенный нами опрос, учащиеся испытывали в начале учебного года значительные трудности, связанные с неспособностью выразить свои речевые намерения и пожелания, а также с незнанием правил поведения на занятиях. Многие из опрошенных не знали (либо стеснялись), как сказать преподавателю, что им нужно выйти из аудитории во время занятий; при-

влечь к себе внимание преподавателя; попросить его повторить объяснение правила, привести примеры, помочь в выполнении того или иного задания.

Многие учащиеся рассказали нам о трудностях, связанных с тем, что они плохо ориентировались в институте, не могли найти аудиторию/кафе-дру/деканат, не знали имен и номеров телефонов сотрудников факультета, с которыми им нужно было встречаться и общаться.

Выяснилось также, что многие вначале не знали, как принято обращаться к преподавателю (называть его по имени, по имени и отчеству, по имени и фамилии, использовать обращения «преподаватель», «мисс», «мадам»).

Большинство из опрошенных сообщили нам, что считают условия, в которых проходили занятия, комфортными. Однако занятия в компьютерном классе не во всем устраивали их. Учащиеся оказались недовольны временем, в которое проводились занятия, и их продолжительностью: они предпочли бы работать в компьютерном классе утром, а не после занятий в аудитории, и хотели бы, чтобы «походов» в компьютерный класс было больше, чтобы занятия были более продолжительными.

Сопоставляя методику преподавания иностранных языков в России и во Вьетнаме/в Китае, многие из опрошенных слушателей отметили коммуникативность обучения в России, обратили внимание на грамотное распределение заданий, развивающих разные виды речевой деятельности. В родных странах наших слушателей делается акцент на изучение грамматики, на письменные задания, на тестовую форму контроля.

Таким образом, проведенный опрос учащихся помог нам выявить реальные «проблемные области», связанные прежде всего с неспособностью выразить свои речевые намерения, незнанием правил поведения на занятии, невозможностью осуществлять полноценную коммуникацию с преподавателем и одногруппниками-иностранцами в начале учебного года, неумением ориентироваться в институте.

Помочь учащимся в преодолении вышеперечисленных трудностей является одной из ключевых задач преподавателя. Преподаватели, работающие в группах, ответственны за организацию процесса академической адаптации учащихся, за «развитие интереса к приобретению знаний, умений, навыков, формирование культуры самостоятельного умственного труда» [6: 225]. Одним из основных факторов, способствующих быстрой академической адаптации, является положительная психологическая атмосфера в группе [3].

Исследователи проблемы академической адаптации говорят о необходимости создания «адаптационной» психолого-педагогической технологии обучения иностранцев, предлагающей пути преодоления стресс-факторов [1].

Дадим некоторые дидактические рекомендации по организации процесса академической адаптации преподавателям, работающим на подготовительных факультетах и отделениях.

Интересными и полезными могли бы оказаться «уроки адаптации», проводимые в занимательной, игровой форме, на которых слушатели научи-

лись бы правилам общения на занятии, поняли, как правильно обратиться к преподавателю и одногруппникам, как выразить свои намерения и желания. Такого рода уроки «знакомства», усвоения правил «учебного этикета», безусловно, значительно помогут учащимся-новичкам преодолеть стресс, повысят их интерес к учебному процессу и мотивацию.

В Гос. ИРЯ имени А. С. Пушкина есть возможность создать «курс академической адаптации» на портале «Образование на русском». Занятия данного курса могли бы включать в себя небольшие фрагменты из художественных фильмов и мультфильмов, в которых герои осуществляют коммуникацию в школе и вузе. Кроме этого, можно было бы с целью помочь новым слушателям научиться ориентироваться в институте разместить на портале карту института, а возможно, и несложную «игру-бродилку», героем которой был бы учащийся, работающий на портале.

Необходимым, на наш взгляд, является создание некоторой памятки для каждого из учащихся подготовительного факультета/отделения. В эту памятку следует включить карту вуза, имена, номера кабинетов и телефоны преподавателей, декана, заведующего кафедрой и представителей администрации факультета, с которыми будут общаться слушатели, к которым они могут обратиться за помощью. Поскольку не все слушатели владеют английским языком и не всегда он может быть использован как язык-посредник, мы можем порекомендовать при создании памятки применение инфографики.

На наш взгляд, включение в учебный процесс «адаптационного» компонента, проведение игровых занятий по академической адаптации, разработка специального курса на портале «Образование на русском», создание обучающих игр и памятки непременно помогут слушателям-иностранцам легко привыкнуть к незнакомой системе обучения, а в дальнейшем научиться усваивать учебный материал и анализировать научные данные и в итоге успешно учиться в российских вузах.

Безусловно, задачей и «почетной миссией преподавателя» является помочь учащимся в академической адаптации и устранение возможных проблем, которые могут привести к дезадаптации слушателей-иностранцев.

Литература

1. Жеребцова Ж. И. Проблемы академической адаптации иностранных студентов в российских вузах и пути их решения // Вестник ТГУ, вып. 13. Тамбов, 2013. С. 116–122.
2. Зинковский А. В. Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России // Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы : сборник научно-методических статей. СПб, 1997. С. 34–36.
3. Иванова М. А., Титкова Н. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе : учебник для высших учебных заведений. М., 1999. 62 с.

4. Казанцева А. А. Организационно-педагогическое сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в российском вузе. The Emissia offline letters // электронный журнал. СПб, 2012. С. 1922. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1922.htm>

5. Ле Тхи Киеу Оань. Различные виды трудностей, которые испытывают вьетнамские студенты, изучающие русский язык в России // Язык. Коммуникация. Культура: материалы заочной международной научно-практической конференции молодых ученых : электронный сборник. М., 2017. С. 396–401.

6. Сыроид А. С. Академическая адаптация иностранных студентов к системе белорусского неязыкового вуза // Русский язык: система и функционирование (к 70-летию филологического факультета) : сб. материалов IV Международной научной конференции. Минск, 2009. С. 224–226.

E. K. Stoletova, E. P. Pakhomova

ON THE PROBLEM OF ACADEMIC ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS LEARNING RUSSIAN AT PREPARATORY FACULTIES AND DEPARTMENTS (ON THE EXAMPLE OF VIETNAMESE AND CHINESE STUDENTS): DIFFICULTIES, WAYS OF THEIR OVERCOMING AND DIDACTIC RECOMMENDATIONS

Abstract: The article is devoted to the problem of academic adaptation of Vietnamese and Chinese students learning Russian at preparatory faculties and departments. The main difficulties are mentioned, several recommendations are given, new learning courses are suggested.

Keywords: academic adaptation; polyethnic and polycultural environment; preparatory faculties and departments; difficulties; didactic recommendations.

Е. П. Титова

кандидат биологических наук, доцент Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия
 elpetat@yandex.ru

П. Г. Матухин

старший преподаватель Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия
 m-pg@mail.ru

В. В. Якушев

кандидат химических наук, доцент Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия
 yakushev_vv@pfur.ru

Е. Б. Савостьянова

кандидат биологических наук, профессор РГУФКСМиТ, г. Москва, Россия
 elpetat@yandex.ru

Е. Л. Савченко

старший преподаватель РГУФКСМиТ, г. Москва, Россия
 savch@live.ru

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ MICROSOFT ONE DRIVE КАК СРЕДСТВА ПОДДЕРЖКИ ДИСТАНТНОГО ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «АНАТОМИЯ ЧЕЛОВЕКА» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности и особенности использования облачных онлайн сервисов TypeForm и OneDrive/Excel-online в качестве инструментов (дистанционных средств) в образовательной коммуникации при обучении иностранных студентов на базе элементов мобильных BYOD-технологий в части онлайн-тестирования. Описаны основные операции подготовки, проведения и обработки результатов тестов по сквозной схеме передачи данных из базы TypeForm в среду Excel.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов; анатомия человека; полилингвальный подход; русский, латинский, английский языки; облачные технологии в образовании; онлайн-учебники; презентации; Word-online; Power Point-online; Microsoft OneDrive.

Цель и задачи исследования.

Массовое распространение современных систем телекоммуникации делает реальным их использование в образовательной коммуникации и освобождает от необходимости использования компьютерных классов, зачастую являющихся дефицитным ресурсом, позволяет вывести образовательно-профессиональную коммуникацию за пределы учебных аудиторий. Появляется возможность разработки, организации и проведения отдельных фреймов образовательного процесса в асинхронном и асинхроническом режиме. Для иностранных студентов на начальном этапе обучения, в условиях, когда за короткий срок необходимо одновременно усвоить основы русского языка и профильного предмета, это означает возможность оптимального планирования своих занятий и увеличение объемов самостоятельной работы за счет рационализации использования времени.

Ключевой проблемой, которая может быть эффективно решена при опоре на BYOD-технологии, является организация контроля уровня освоения темы, раздела, модуля или курса. В традиционной схеме эта задача решается в форме устных опросов, письменных работ или компьютерных тестов, что требует одновременного присутствия преподавателя и студентов в одном месте, определенного уровня дисциплины, отличается одним и тем же темпом, периодом времени и, что самое главное, ограниченным числом повторных попыток. Характерны малые пропускные способности, снижение уровня индивидуализации, большие затраты на подготовку и проведение тестирования, на проверку и оценку, на формирование и анализ сводных ведомостей.

Главной задачей обучения иностранных студентов на предвузовском этапе подготовки является интенсивное освоение обучающимися профессиональных терминов не только на русском, но и на других языках. Актуальным становится использование элементов дистантного подхода на основе современных ИКТ, в частности – сетевых ресурсов Microsoft One Drive – Word-online, Power Point и Excel-online, в том числе – с элементами BYOD (Bring Your Own Device) методик.

Методы и организация исследований.

Разработка выполнялась как кооперированный межпредметный проект преподавателями анатомии, латинского языка и информационных технологий с участием студентов.

Информационные продукты размещены на облачном сетевом диске Microsoft SkyDrive. Данный ресурс обладает рядом преимуществ, обуславивших его выбор в качестве базы для хранения авторских СИМП. В первую очередь это удобная форма интерфейса, повторяющая стандартную структуру папок ОС Windows, развитый сервис, а также наличие сетевых версий основных компонент пакета Microsoft Office.

В состав УМК «Анатомия человека» для иностранных студентов, проходящих предварительное обучение на этапе довузовской подготовки, входят учебное пособие и сборник контрольных заданий и тестов, изданные в традиционной форме на твердом носителе, также подготовлены их электронные версии. Основной задачей электронного информационно-образовательно-

го ресурса «Анатомия. Опорно-двигательный аппарат» является помочь в усвоении студентами базовых понятий при изучении анатомии человека, в частности – опорно-двигательного аппарата, в режиме самостоятельных занятий. Представленный материал позволяет работать как в аудитории, так и самостоятельно. Настоящая разработка включает в себя также минимально необходимый объем материала в табличной форме на английском языке, что обусловлено рядом специфических требований к учебным пособиям для иностранных студентов. В первую очередь, полилингвальным составом контингента иностранных обучающихся факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин. Поэтому при разработке пособия особое внимание уделялось языковому аспекту формирования и развития базовых компетентностей профессиональной коммуникации будущих специалистов. С целью расширения языкового спектра профессиональной коммуникации обучающихся и облегчения освоения профессиональной лексики, терминологии и фразеологии в состав пособия включены специальные таблицы анатомических терминов на русском, латинском и английском языках. Эти элементы допускают использование данного пособия также и для поддержки изучения ряда языковых дисциплин.

В дополнение к учебнику выпущен сборник контрольных заданий и тестов, а на его основе готовится комплект электронных форм тестирования, выполнен отбор базового корпуса терминов по анатомии и сформирован набор вопросов. Особенностью сборника является применение в нем полилингвальной схемы формирования базового корпуса профессиональной лексики. В состав заданий включены упражнения, ориентированные на изучение специальной терминологии на русском, латинском, английском и дополнительном (родном языке обучающегося) языках. Сборник построен на основе набора стандартизованных форм контроля знаний обучающихся. В том числе – ответы на вопросы (викторина), заполнение пробелов, тесты на соответствие, множественный выбор и структурные схемы. В сборнике широко использованы табличные формы полилингвальных словарей профессиональной лексики [3: 12].

Задание 132. Общие термины. Заполните таблицу – впишите перевод русских терминов на латинский язык.

ОБЩИЕ ТЕРМИНЫ – NOMINA GENERALIA			
Русский	Латинский	Русский	Латинский
Вертикальный		Краниальный	
Горизонтальный		Каудальный	
Фронтальный		Вентральный	
Срединный		Дорсальный	
Правый		Латеральный	
Левый		Верхний	
Медиальный		Нижний	
Сагиттальный			

Рисунок 1. Пример таблицы мини-словаря для пары языков русский – латинский.

Значительное место в сборнике контрольных заданий и тестов занимают упражнения в табличной форме. Таблицы представляют собой мини-словари. Задание состоит в том, чтобы, используя название некоторого объекта на одном языке, дать его название на другом языке. В первую очередь, это мини-словари типа русский – латинский (см. рисунок 1) и латинский – русский, а также пары с английским языком [1: 490–502].

Иллюстрированные тетралингвальные тесты типа мини-словаря в компактной форме содержат большой объем языкового материала. Иллюстрации оказывают визуальную поддержку и способствуют упрочнению зрительно-ассоциативных связей при изучении объекта и решении тестов.

Также настоящий продукт служит основой для конструирования систем тестовых заданий с применением специальных программных инструментов. В частности, проведена разработка макета комплекта билингвальных тестов из набора {русский, латинский, английский, арабский, испанский} языков. Макет включает в себя базу вопросов, набор средств для подготовки к тестам (тренажеры) и вариантов тестов. Комплект программ выполнен в виде рабочей книги Excel, содержащей листы, где размещены:

1. База контрольных вопросов с 5-ю вариантами ответов.
2. Тренажер для подготовки к тестированию в режиме сопровождения изучения основного пособия.
3. Тренажер с рандомизированным порядком вопросов для усиленного режима тестирования.
4. Генератор вариантов тестов.
5. Набор вариантов тестов.

Тренажеры построены по схеме, которая позволяет учащемуся работать с ними в двух режимах – в легком и в более жестком. Облегченный режим предполагает отработку вопросов по мини-модулям, соответствующим параграфам основного учебного пособия, параллельно процессу чтения текста. В таком режиме, изучив содержание параграфа, слушатель сразу же может пройти самоконтроль и определить, насколько он усвоил содержание и готов пройти по нему зачет на занятиях. При этом физического присутствия преподавателя не требуется. Его контрольная функция опосредована программой. Второй уровень сложности предполагает выполнение заданий тренажера в полном объеме раздела. Задания перемешаны, и слушатель отвечает на вопросы вразброс, без привязки к тексту пособия. Правильность ответов во всех тренажерах сразу выводится на экран компьютера. Таким образом, учащийся сам контролирует и оценивает свои знания [2: 124–129].

Очевидно, что подобные компьютерные тренажеры незаменимы в учебном процессе, поскольку берут на себя роль преподавателя при самостоятельной работе учащихся-иностранцев, предоставляя им хорошую возможность детально разобраться в сложностях основных понятий, применять которые им понадобится на занятиях в аудитории и при контрольном тестировании преподавателем в аудитории и дистанционно. На основе вопросов тренажеров

можно легко создавать неограниченное число вариантов индивидуальных тестов. Это исключает субъективную оценку со стороны преподавателя и позволяет быстро и объективно оценить знания.

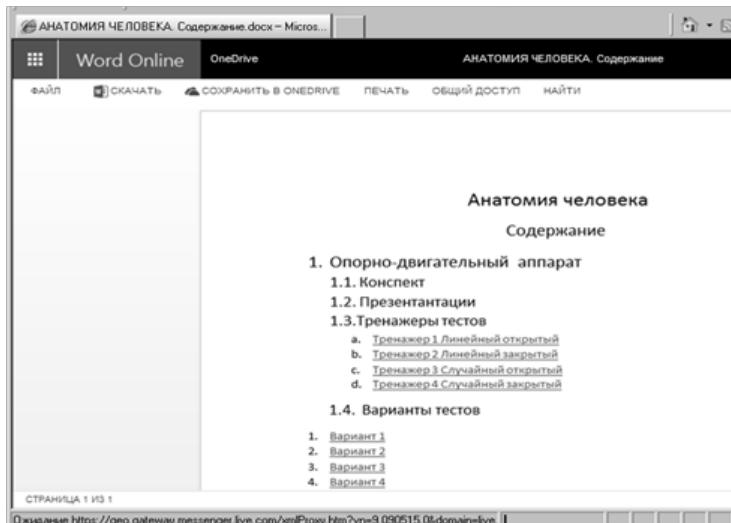


Рисунок 2. Страница навигации онлайн-комплекса.

Через ссылку на странице интернет-кабинета преподавателя слушатель получает доступ к навигационной странице комплекса, расположенной в соответствующей папке OneDrive (см. рис. 2). На этой странице элементы содержания оформлены в виде гиперссылок на соответствующие элементы – конспекты, презентации, тренажеры и варианты тестов [4: 116–120].

Выводы. На основе проведенных экспериментов делается вывод об эффективности предложенной методики для дистанционного контроля уровня знаний учащихся.

На факультетах с преподаванием дисциплин медицинского профиля необходимо создание полилингвальных авторских информационных продуктов, включающих как традиционные пособия на бумажных носителях, так и в электронной форме. Для размещения электронных СИМП перспективно использование сетевых хранилищ, типа Microsoft OneDrive.

Литература

1. Матухин П. Г., Провоторова Е. А., Титова Е. П. Концепция BYOD как основа гипертекстовых процедур НАРР-Е для поддержки лингвокомпьютерного моделирования коммуникативного профиля специалистов медицинских и гуманитарных направлений разных форм обучения // Материалы XII Международной научно-практической конференции «Проблемы непрерывного

2. Провоторова Е. А., Титова Е. П., Матухин П. Г., Сарычева Н. Н. Кооперированные ИТ-проекты как технология лингвокомпьютерного моделирования языкового профиля специалиста // Современные технологии и тактики в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка : сб. науч. трудов. Вып. 1. М.: РУДН, 2013. С. 124–129.
3. Титова Е. П., Матухин П. Г., Провоторова Е. А., Якушев В. В., Анохина Е. В. Аппарат движения человека: сборник контрольных заданий и тестов для иностранных студентов (русский, латинский, английский и доп. языки) : учебное пособие [Электронный ресурс] РГО. М.: ОФЭРНиО ИНИМ РАО, База данных. Инв. № 19345. 01.07.2013 – 12 с.
4. Титова Е. П., Савостьянова Е. Б., Матухин П. Г., Савченко Е. Л. Полилингвальный подход подготовки студентов-иностранных на начальном этапе обучения в Российской Федерации. Материалы XV Международной научно-практической конференции Гуманитарного университета «Российский человек в разломе эпох», Т. 2. Екатеринбург, 2012. С. 498–502.

E. P. Titova, P. G. Matukhin, V. V. Yakushev, E. B. Savostyanova, E. L. Savchenko

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES
MICROSOFT ONE DRIVE AS A MEANS OF SUPPORT OF THE DISTANCE
LEARNING COURSE «HUMAN ANATOMY» FOR FOREIGN STUDENTS
AT THE INITIAL STAGES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS

Abstract: The paper deals with the development of electronic tools aimed to support the distant learning by the example of the manual on the «Human Anatomy», intended for foreign students at the stage of preliminary training. Particular attention is paid to multilingual approach in development of basic competencies such as professional, educational, communicative and IT-competence.

Keywords: foreign students pre-graduate teaching; human anatomy; multilingual approach; Russian, Latin, English; cloud resources in education; BYOD; online tutorials; presentations; Word-online; PowerPoint-online; Microsoft OneDrive.

Л. Н. Третьякова

кандидат филологических наук, доцент Российской университета
дружбы народов, г. Москва, Россия
ludmila-tretyakova@rambler.ru

ВОЕННАЯ МЕТАФОРА И ФРАЗЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГАЗЕТЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДАНАМИ

Аннотация: Статья посвящена анализу военного фразеологического поля в концептосфере русского языка, процессу фразеологизации и дефразеологизации военных фразеологических единиц в современной газете.

Ключевые слова: военное фразеологическое поле; концептосфера; фразеологизация; дефразеологизация; метафора.

Исследования последних лет (А. Н. Баранов, Г. Я. Солганик, А. П. Чудинов) документируют повышенную роль публицистики в развитии языка и в повседневном общении, поэтому на занятиях по русскому языку с иностранцами активно изучаются материалы российских газет, а именно, газетные тексты, метафоры и фразеология, генетически связанные с военным делом.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что военные фразеологизмы представляют собой особый разряд ФЕ, в котором отражается тенденция развития русского языка в целом. Исследование различных трансформаций военных ФЕ и паремий раскрывает огромный потенциал военной концептосферы русского человека, раскрывает специфику национального мышления, уровень духовной культуры, эмоциональность русской натуры и черты народной смеховой культуры, что привлекает внимание иностранцев.

Прежде всего, определим источник появления новых военных фразеологизмов. Это, во-первых, переход словосочетаний из военного субъязыка в общеупотребительный литературный язык и, во-вторых, когда известные обороты устной речи становятся достоянием языка газеты. Интерес к военным ФЕ определяется ростом насилия в обществе, снижением уровня речевой культуры, вульгаризацией речи, пропагандой насилий и речевой агрессии в средствах массовой информации. В языке газеты возросла популярность низкого стиля, к началу XXI века в языке прессы произошли серьезные изменения: почти исчез высокий стиль речи, его заменил экспрессивный разговорный и разговорно-сниженный стиль. Газета отражает эти процессы.

Например, военное атрибутивное словосочетание *бомба замедленного действия* (о чем-либо, таящем в себе опасность в будущем) благодаря

метафоризации становится фразеологизмом: статья «Сибирь стала бомбой замедленного действия»: «Экологическая бомба тикает, ожидая своего часа. Участки вечной мерзлоты на территории России продолжают таять, что может привести к выделению больших объемов углекислого газа. А все потому, что одни виды деревьев, которые хранят атмосферу, постепенно сменяются другими» («Metro», 28.11.2011, с. 4).

Мы наблюдаем расширение ФЕ «охота за головами» без изменения структуры: 1. обычай некоторых диких народов уничтожать своих врагов, отрезать им головы с целью получения трофеев; 2. поиск топ-менеджеров высокой квалификации с целью переманивания их в другие фирмы за более высокую зарплату; 3. дискредитация политических соперников; 4. погоня за особо опасными преступниками с целью их уничтожения.

В рамках универсального эволюционизма развивается фразеологизм «рельсовая война», который возник в годы Второй мировой войны. В военном энциклопедическом словаре дано такое толкование: «Рельсовая война – кодовое название операции, проведенной сов. партизанами в Вел. Отеч. войне с 3.8. по 15.9.1943 в целях дезорганизации работы ж.-д. транспорта и тыла нем.-фашистской армии».

В языке современной газеты ФЕ без изменения структуры приобретает новое значение – «сидячие забастовки на железнодорожном полотне с целью добиться выполнения экономических требований»: «Рельсовая война шахтеров продолжается...» («КП», 20.09.2000); «Жители Приморья объявили бессрочную рельсовую войну» («КП», 12.12.01).

Анализ современных газет показал, что данная ФЕ продолжает изменяться, что приводит к трансформации в содержательном плане: статья «Рельсовая война: Петербург теряет лавры трамвайной столицы мира» («Российская газета», 1.11.2006): «Война на улицах Петербурга – автомобилисты занимают трамвайные рельсы, что мешает движению трамваев».

К новым фразеологизмам относятся и следующие: «Трамп откопал топор войны» («МК», 10.03.2017), чиновничья обойма, полевой командир, тревожная кнопка, страшный как атомная война (бомба), пуля в голове (снаряд в голове), проводить/проводить мозговую атаку, нештатная ситуация, лицо про войну, гремучая смесь: «Женщина на ранней стадии беременности – гремучая смесь. Она еще не чувствует ребенка...» («Спид-инфо», 14.11.2003).

Данные фразеологизмы отражают глобальные мировые проблемы, волнующие все человечество: проблемы войны и мира, нестабильность российского общества, возрастающая агрессивность всех слоев населения.

А. П. Чудинов в монографии «Россия в метафорическом зеркале» справедливо пишет: «Базисная метафора **российская действительность** – это **непрекращающаяся война** или в другой формулировке – **современная Россия** – это милитаризированное общество, страна, где идет постоянная гражданская война, занимает важнейшее место в образном представлении современной российской действительности. Так сложилась российская

история, что на судьбу едва ли не каждого поколения приходилась война, а поэтому военная лексика – это один из источников метафорической экспансии на самых разных этапах развития русского языка. Богатый военный опыт традиционно находил свое отражение и в национальной ментальности, военные метафоры как бы показывали наиболее эффективный путь для решения сложных проблем общества» [1: 86].

Термины военного подъязыка нашли широкое отражение в газетах и журналах на русском языке. На страницах газет военные термины употребляются в прямом значении и как термины-метафоры, возникшие при употреблении военной лексики в переносном смысле. Например, *молочная война, пищевичная война, помидорная война, судебные баталии* («МК», 11.05. 2017). Многие из таких переосмысленных военных терминов появились на страницах газет еще в 20–30-е годы, некоторые получили распространение во время и после Великой Отечественной войны. Широкое проникновение военных терминов-метафор в газетные материалы не случайно и обусловлено целым рядом экстралингвистических и собственно лингвистических причин.

1. Газета отражала стереотипы, которые выражали милитаризованный характер нашего обыденного сознания с помощью военной лексики времен войны и сталинских репрессий. Не случайно в лингвистике появились термины «лингвистика правды и лжи» (Болинтер, 1989; Вайнрих, 1987), «деревянный язык» официальной власти (А. Безансон).

2. Историки считают, что главной причиной для издания первой русской газеты Петр I считал «воинские дела» (Северную войну России против Швеции за выход к Балтийскому морю).

3. Военные потрясения, военные конфликты каждого дня (по статистике – до 300 военных конфликтов в день на планете), резкое падение уровня жизни большинства в бывшем Союзе значительно увеличили долю военных терминов-метафор в современной газете: *битва за кости, битва за сосиски, колбасная война, кокаиновая война, торговая война, нарковойна, гормонная война, автомобильная война, армия бомжей* и т. д.

4. Мы «живем» военными метафорами в нашей культуре. Джордж Лакофф, Марк Джонсон пишут по этому поводу: «Крайне важно иметь в виду, что мы не просто говорим о спорах в терминах войны. Мы можем реально побеждать или проигрывать в споре. Лицо, с которым мы спорим, мы воспринимаем как противника. Мы атакуем его позиции и защищаем собственные. Мы захватываем территорию, продвигаясь вперед, или теряем территорию, отступая. Мы планируем наши действия и используем определенную стратегию... Многое из того, что мы реально делаем в спорах, частично осмысливается в понятийных терминах войны. В споре нет физического сражения, зато происходит словесная битва, и это отражается в структуре спора: *атака, защита, контратака* и т. п. Именно в этом смысле метафора «Спор – это война» принадлежит к числу тех метафор, которыми мы «живем» в нашей культуре: она упорядочивает те действия, которые мы совершаем в споре» [2: 388].

5. В современном мире внимание лингвистов и психолингвистов привлекает явление речевой и неречевой агрессии, которая имеет этнокультурные особенности функционирования в русском языке.

Изучая новый фразеологический фонд конца XX века и новые образования начала XXI века, лингвистов поражает тенденция развития языка газеты в сторону опошления, цинизма и вульгарности. Особенно страдают «классические военные» фразеологизмы, превращенные журналистами в глумливые антипатриотические окказионализмы: «*Вставай, струна огромная*» («МК»), «*Плох тот солдат, который не мечтает спать с генералом*» (Men's Health), «*Трудно в ученье, легко в раю*» (Maxim, апрель 2005), «*Солдат по осени считают*», «*Если хочешь быть солдатом, обругай декана матом*» («МК»).

Итак, иностранцам открывается вторая жизнь военного термина при изучении текстов российской газеты.

Литература

1. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале // Русская речь, 2001. № 1, 3, 4; 2002. № 1, 2, 3.
2. Лакофф, Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. 1990. С. 388.

L. N. Tretyakova

WAR METAPHOR AND PHRASEOLOGY IN MODERN NEWSPAPERS AT RUSSIAN LANGUAGE CLASSES WITH FOREIGN STUDENTS

Abstract: This article is devoted to the analysis of the military phraseological field in the concept sphere of Russian language, to the process of phraseologization and dephraseologation of the units in modern newspaper.

Keywords: military phraseological field; concept sphere; phraseologization; dephraseologization; metaphor.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института
международного образования Воронежского государственного
университета, г. Воронеж, Россия
m.e.trubchaninova@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Статья посвящена вопросам, связанным с использованием информационных технологий (ИТ) в подготовке иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Автором рассматриваются преимущества учебно-тестовой системы, созданной в Институте международного образования Воронежского государственного университета, перед зарубежными аналогами, описываются возможности использования ИТ на различных этапах урока и обозначаются перспективы развития программной системы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; информационные технологии; электронная образовательная среда; подготовка иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

В последние годы существенно выросло число публикаций, посвященных проблемам информационных технологий, их внедрению в учебный процесс, функционированию и эффективному использованию. В Институте международного образования Воронежского государственного университета (далее ИМО ВГУ) работа в данном направлении ведется с конца 80-х годов. Созданные на базе современных ИТ электронные ресурсы – компьютерные обучающие программы, компьютерные презентации, мультимедийные уроки, аудиоматериалы, компьютерные тесты учебно-тестовой системы ИМО ВГУ (далее УТС ИМО ВГУ), интернет-ресурсы для дистанционного обучения – успешно применяются всеми без исключения преподавателями кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО ВГУ во всех группах слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на

русском языке. Опыт создания на основе современных информационных технологий электронных средств обучения и их использования в учебной и внеучебной деятельности отражен в ряде публикаций преподавателей и сотрудников ИМО ВГУ [1, 2, 3, 4, 5].

Однако электронная образовательная среда, формируемая в настоящее время в ИМО ВГУ, подобна живому организму: она постоянно пополняется, модифицируется, совершенствуется, чему способствует тесное взаимодействие преподавателей, методистов и программистов, алгоритм которого предполагает максимальное сокращение времени, отделяющего методический замысел преподавателя-русиста от его ИТ-реализации. Программисты, разрабатывающие оболочку компьютерных программ, тестов и др., прикладывают максимум усилий к тому, чтобы применение созданного ими конечного продукта требовало минимума усилий от пользователей. С одной стороны, разработчиками движет стремление обеспечить преподавателя русского языка таким инструментом (программным средством), который тот мог бы использовать самостоятельно, т. е. предоставить преподавателю возможность формировать и модифицировать обучающий контент. С другой стороны, им необходимо подстроить интерфейс под нужды иностранных учащихся с разным уровнем ИТ-грамотности. Следует отметить, что программисты лаборатории новых образовательных технологий ИМО ВГУ успешно решают эти сложные задачи. Создаваемые ими программные инструменты не только не уступают широко известным авторским системам типа МООДУС Moodle [<http://moodle.org>], но по некоторым параметрам и превосходят их, поскольку учитывают реальные потребности участников процесса: пользователя-обучающего и пользователя-обучаемого.

К числу преимуществ УТС ИМО ВГУ перед другими, главным образом зарубежными продуктами, используемыми в области автоматизации учебных задач, следует отнести:

- наличие специального редактора;
- возможность мгновенной регистрации пользователей в базе данных;
- оперативный сбор, неограниченное время хранения и возможность анализа результатов выполнения учащимися всех типов упражнений заданий;
- способность средств программной системы к адаптации и модификации.

Охарактеризуем указанные преимущества подробнее.

Специальный редактор позволяет быстро и без дополнительных усилий создавать новые учебно-тестовые материалы, которые хранятся на локальных компьютерах учреждения в доступном виде и могут быть изменены (отредактированы) в случае необходимости, а также обновлять уже имеющиеся.

Регистрация пользователей в базе данных – процедура, не требующая ни подключения к сети Интернет, ни наличия у пользователя электронной почты, мобильного телефона (что немаловажно в условиях неравномерного заезда принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам и соци-

альным группам слушателей, не все из которых имеют указанные атрибуты и обладают навыками их использования), осуществляется мгновенно.

В зависимости от цели и задач занятия, уровня учебной группы и ее этнического состава преподаватель имеет возможность выбирать вид электронных средств обучения и регулировать объем их применения. Сбор и централизованное сохранение результатов работы каждого учащегося осуществляются так же быстро, как и регистрация пользователей в базе данных. Результаты, время хранения которых в базе данных не ограничено, имеют вид развернутой информации о правильных решениях и допущенных ошибках. База данных доступна для анализа и статистики в любое время. Все это позволяет преподавателю индивидуализировать обучение и контролировать процесс усвоения учебного материала слушателями в динамике.

Поскольку программная система целиком является собственной разработкой, ее средства можно гибко адаптировать к решению новых дидактических задач, легко модифицировать и совершенствовать, исходя из актуальных потребностей и идей, возникающих в процессе изменения педагогического сценария и образовательной траектории. Следует отметить, что аналогичные действия при использовании зарубежных продуктов невозможны.

Инструментарий УТС ИМО ВГУ, применяемый в сочетании с электронной почтой, социальными сетями и мессенджерами (приложениями для обмена мгновенными сообщениями и видео), позволяет преподавателю максимально эффективно использовать лингводидактический потенциал современных информационных технологий. Включение ИТ в урок возможно на разных его этапах (опрос, объяснение нового материала, тренировочные и речевые упражнения, направленные на закрепление нового материала, контроль). Проверка домашнего задания осуществляется с помощью контрольно-измерительных материалов (далее КИМ), созданных на основе упражнений, выполненных учащимися дома. Типы заданий разнообразны: задания на установление соответствия, на выбор правильного варианта ответа, на заполнение пропусков и др. Если самостоятельная работа дома носила творческий характер (сочинение, изложение) и ее проверка при помощи КИМов невозможна, учащимся предлагается в определенные сроки отправить преподавателю по электронной почте, посредством соцсети или мессенджера (WhatsApp, Viber и др.) набранный в MS Word текстовый документ или фотографию рукописного текста. В случае если учащимся было задано составить и разыграть диалоги, выполненное домашнее задание принимается в виде аудио- или видеофайла. Преподаватель, получивший накануне урока выполненное учащимся домашнее задание, имеет возможность проверить его, выявить ошибки, проанализировать их причины и подобрать упражнения, направленные на преодоление типичных ошибок. Организованная подобным образом проверка дисциплинирует учащихся, учит их рациональному использованию времени, способствует систематическому выполнению ими самостоятельной домашней работы.

При объяснении нового материала уместны компьютерные презентации, включающие таблицы, иллюстрации, микротексты, аудиозапись диалогов, видеофрагменты. Тренировочные и речевые упражнения, направленные на закрепление того или иного лексико-грамматического материала, также имеются в арсенале УТС ИМО ВГУ и широко используются преподавателями кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся. Текущий и поэтапный контроль осуществляется с привлечением тестовой системы, что позволяет не только оценить успешность/неуспешность освоения изученного раздела программы каждым учащимся и группой в целом, но и скорректировать дальнейшую работу, направленную на подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, и интенсифицировать учебный процесс.

Одним из перспективных направлений реализации лингводидактического потенциала современных информационных технологий в подготовке иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке является создание новой версии программной системы, ориентированной на мобильные устройства, что откроет перед преподавателями-руссистами дополнительные возможности для оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному.

Одним из перспективных направлений реализации лингводидактического потенциала современных информационных технологий в подготовке иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке является создание программных решений на базе мобильных платформ. Это откроет перед преподавателями-руссистами дополнительные возможности для оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному, поскольку позволит учащимся самостоятельно осваивать учебный материал при помощи смартфонов и планшетов в любом месте в удобное для них время, что немаловажно в условиях тотального дефицита времени и необходимости обеспечить каждого учащегося индивидуальной образовательной траекторией.

Литература

1. Вязовская В. В. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: электронный учебник «Ruso comunicativo» как обучающий ресурс нового поколения / В. В. Вязовская, М. Г. Злобина, Г. В. Черкасов // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы международной конференции : материалы V конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 2016. Вып 5. С. 1697–1702.
2. Данилевская Т. А. Учебно-тестовая система ИМО ВГУ / Т. А. Данилевская // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2012. № 2. С. 180–182.
3. Злобина М. Г. Электронный учебник для иностранцев «Русский язык для общения» / М. Г. Злобина, В. В. Вязовская, И. Е. Шигина // Герценовские

чтения. Иностранные языки : материалы всероссийской научной конференции с международным участием (14–15 апреля 2016 г.). Санкт-Петербург, 2016. С. 196–198.

4. Олейникова О. Н. Использование информационных образовательных технологий в учебном процессе на кафедре русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института международного образования / О. Н. Олейникова, Т. А. Данилевская // Динамика языковых и культурных процессов в современной России : материалы III Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 2012. Т. 2. С. 609–612.

5. Трубчанинова М. Е. ИТ-компонент в преподавании РКИ / М. Е. Трубчанинова // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронеж. гос. ун-те (Воронеж, 19–20 апр. 2012 г.). Воронеж, 2012. С. 284–285.

M. E. Trubchaninova

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES AND ITS IMPLEMENTATION DURING FOREIGN CITIZENS TRAINING FOR RUSSIAN LANGUAGE PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS LEARNING

Abstract: The article is devoted to information technology (IT) use during foreign citizens training for professional educational programs in Russian development. The author examines advantages of training-test system created at the Institute of International Education of Voronezh State University before foreign analogues, describes the possibilities of using IT at various lesson stages and outlines the prospects for software system development.

Keywords: Russian as a foreign language; information technologies; e-learning environment; preparation of foreign citizens to the development of professional educational programs in Russian language.

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры русского языка
как иностранного подготовительного факультета Государственного
института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
AVFedoseeva@pushkin.institute

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА ЗАРУБЕЖНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ ГАВАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности работы с кубинскими учащимися подготовительного курса Гаванского университета. Проводится анализ ряда аспектов обучения русскому языку вне языковой среды, предлагаются методические приемы, способствующие актуализации полученных знаний в речевой практике.

Ключевые слова: русский как иностранный; языковая среда; обучение говорению; подготовительный курс.

Анализу проблемных аспектов преподавания русского языка за рубежом посвящено немало работ отечественных и зарубежных методистов. Достаточно много внимания уделяется вопросу обучения инофонов вне языковой среды, рассматриваются методы «презентации» среды в аудитории, исследуются возможности дистанционного обучения и, в целом, максимального использования интернет-ресурсов в процессе изучения русского языка за пределами России. В данной статье предпринимается попытка обобщить опыт преподавания русского языка как иностранного на факультете иностранных языков Гаванского университета и отметить ряд особенностей работы с кубинскими учащимися подготовительного курса, сопоставив некоторые ее аспекты с процессом подготовки иностранных обучающихся к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке в языковой среде.

Обучение на факультете иностранных языков (FLEX) Гаванского университета продолжается шесть лет, при этом основные учебные дисциплины, а также дисциплины специализации (устный и письменный перевод, методика преподавания русского языка и др.) вводятся в план с первого по пятый курс, а основной объем часов по дисциплине «Русский язык» приходится на подготовительный курс. Для поступления на подготовительный курс учащиеся сдают стандартный для всех абитуриентов государственный экза-

мен. В соответствии с учебным планом студенты подготовительного курса в течение года изучают русский язык (в среднем 20 ак. часов в неделю) и ряд общеобразовательных предметов (испанский язык, информатика, панорама культуры, физическая культура). Отметим, что, в отличие от иностранных учащихся подготовительных отделений и факультетов российских вузов, учащиеся подготовительного курса FLEX уже являются студентами вуза, выбравшими свою специальность. Однако возможность перейти на первый курс и продолжить обучение студенты FLEX получают только в случае успешной сдачи экзамена по русскому языку в конце учебного года. Студент, получивший низкую оценку по русскому языку (2 или 3 по пятибалльной системе), может перейти на другое отделение в рамках факультета и начать изучение другого иностранного языка, но не может перейти на другой факультет. Таким образом, знание русского языка является главным условием перехода на первый курс. Уровень владения языком, проверяемый на итоговом экзамене, приближен к уровню В1 или пороговому уровню в системе тестирования РКИ, однако экзаменационные материалы подготавливаются кафедрой с учетом специфики программы и не опираются на международную систему тестирования.

Обращаясь к особенностям обучения на подготовительном курсе FLEX, нельзя не отметить сильного влияния на учебный процесс отсутствия языковой среды как дополнительного обучающего фактора. Данная проблема представляется очевидной и является общей для всех курсов иностранного языка, проходящих вне страны изучаемого языка и культуры его носителей. Эмпирические наблюдения показали, что за время обучения в языковой среде реципиент достигает прогресса, который во много раз превышает результаты усвоения языка за тот же срок обучения вне языковой среды [1: 1979]. Объективные атрибуты языковой среды, к которым исследователи относят естественный аудио- и видеоряд, а также естественный ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний и обучающую стихию языка [1: 1980], вне языковой среды частично компенсируются аутентичными текстами (в широком понимании), учебными ситуациями и работой с преподавателем-носителем языка.

Однако, говоря о специфике описываемого нами курса, важно упомянуть и об ограниченных возможностях привлечения образовательных онлайн-ресурсов и оперативного доступа к размещенным в сети современным учебным и аутентичным материалам, связанных с отсутствием (на данный момент) широкого распространения интернет-связи на Кубе. До недавнего времени трудности преподавания русского языка на FLEX были также обусловлены отсутствием современных учебных пособий и недостаточным количеством экземпляров пособий, имеющихся в библиотечном фонде. С открытием кафедры русского языка Института Пушкина указанные проблемы технического характера постепенно получают решение: кафедра получает актуальные учебные пособия, необходимые как для практического курса русского

языка, так и для изучения профильных лингвистических и методических дисциплин; появление компьютерного класса также значительно расширяет возможности преподавателей.

Тем не менее, вопрос о методике работы с учащимися подготовительного курса в условиях отсутствия языковой среды и возможности регулярного общения с носителями русского языка остается открытым и требует решения путем разработки ряда методических приемов, применимых в конкретной аудитории.

С одной стороны, начало изучения языка в родной языковой среде позволяет учащимся находиться в своего рода «зоне комфорта»: нет необходимости с первых дней обучения пытаться понять носителей языка и самим осуществлять коммуникацию в бытовых ситуациях. Нет и культурного шока, сопряженного с незнанием языка и сменой привычной обстановки. Кроме того, большинство преподавателей подготовительного курса являются носителями испанского языка либо владеют испанским языком на высоком уровне (носители русского языка, проживающие на Кубе). В связи с этим, несмотря на высокий уровень владения русским языком местных преподавателей (в большинстве – выпускников российских и советских вузов), использование испанского в качестве языка-посредника на занятиях с подготовительным курсом является повсеместным. Разумеется, во внеаудиторное время решение различного рода организационных и учебных вопросов также происходит на родном языке учащихся. Таким образом, учащиеся подготовительного курса имеют возможность изучать язык, не испытывая психологического дискомфорта, неизбежного в начале обучения в языковой среде без предварительной языковой подготовки.

С другой стороны, регулярное использование языка-посредника даже на начальном этапе приводит к ряду негативных последствий, которые были замечены нами в ходе работы на подготовительном курсе во втором семестре. Так, многие учащиеся испытывают серьезные трудности в решении стандартных учебных коммуникативных задач на русском языке. Большинство из указанных затруднений были связаны с отсутствием навыка обращения к преподавателю на русском языке. В течение первого месяца работы учащимся приходилось коллективно или с помощью преподавателя правильно формулировать стандартные фразы, которые достаточно быстро становятся речевыми автоматизмами у слушателей в российских вузах (*повторите, пожалуйста; можно выйти? можно открыть/закрыть окно/дверь? как называется...? что такое...? что значит...? какая страница? какое упражнение? когда контрольная работа/следующий урок? какое сегодня число?* и мн. др.). Все указанные вопросы учащиеся, по привычке, произносили по-испански, ожидая ответа от преподавателя. В данном случае можно отметить и ограниченность активного словарного запаса в целом.

Также достаточно слабо развит навык восприятия звучащей речи в бытовых ситуациях. Учащиеся начинали «теряться» в тех случаях, когда препо-

даватель обращался к ним на русском языке вне рамок выполнения задания/упражнения, т. е. не проверяя домашнее задание, задавая дополнительные вопросы по тексту и т. п. Так, одной из наиболее трудных коммуникативных задач стала необходимость договориться о времени и месте встречи, а также обсудить планы внеаудиторного мероприятия с преподавателем по-русски. Отметим, что программа обучения на подготовительном курсе FLEX, в целом, соответствует аналогичным программам довузовской подготовки на российских подготовительных отделениях, и учащиеся к середине второго семестра осваивают те же лексические единицы и грамматические конструкции. Кроме того, несмотря на отсутствие в программе отдельных занятий по научному стилю речи, учащихся подготовительного курса знакомят с понятиями и терминами лингвистики на русском языке, обучают основам морфологического и (частично) синтаксического разбора. Таким образом осуществляется подготовка учащихся к изучению дисциплин в рамках курса «Современный русский язык» в ходе дальнейшего обучения на факультете. Однако, как уже было отмечено, навыки аудирования и говорения у кубинских слушателей развиты значительно слабее, чем у большинства слушателей, проходящих обучение в России.

Значительные трудности у многих учащихся вызывает также продуцирование устных и письменных текстов на основе прочитанных материалов. Как правило, учащиеся достаточно хорошо понимали предлагаемые им учебные тексты, но не могли своими словами передать основную идею, пересказать сюжет или письменно изложить содержание прочитанного. Работая с текстами дома, самостоятельно, студенты чаще всего заучивали наизусть отдельные фрагменты, используя их в дальнейшем при ответе на вопросы и выполнении других упражнений, что неизбежно приводит к превращению «творческого процесса порождения речи в механическое запоминание и воспроизведение» [2: 115]. Подобные затруднения, безусловно, знакомы и учащимся российских подготовительных факультетов и часто бывают связаны с особенностями национальной образовательной традиции, но, на наш взгляд, в ситуации изучения русского языка вне языковой среды следует максимально поддерживать и развивать навыки продуцирования самостоятельных устных и письменных высказываний (в том числе, при опоре на текст-источник) с целью компенсации отсутствия возможности актуализировать изученные единицы в реальной, повседневной речевой практике.

В описанных нами условиях представляется необходимым использование ряда методических приемов и организация особых видов деятельности, направленных на повышение эффективности обучения русскому языку на подготовительном курсе. Данные виды деятельности не являются принципиально новыми методическими приемами и, в целом, соотносятся с описываемыми в методической литературе способами обучения говорению, однако приобретают особое значение в процессе преподавания русского языка как

иностранных вне языковой среды. Основными целями применения данных видов деятельности являются:

- актуализация изученного материала в практике устной речи;
- расширение активного словарного запаса учащихся;
- снятие психологического барьера перед коммуникацией на русском языке.

Последнюю из названных целей можно считать одной из наиболее значимых, поскольку, как показала практика, отсутствие необходимости решения реальных коммуникативных задач и навыка общения на изучаемом языке за пределами учебных ситуаций приводит к появлению психологического барьера при «выходе» в реальную, неподготовленную коммуникацию. Снятие данного барьера – важнейшая задача для преподавателя подготовительного курса.

Приведем примеры некоторых приемов, доказавших на практике свою целесообразность.

Практически с первых дней совместной работы преподавателем было предложено отказаться от использования в аудитории языка-посредника, а также минимизировать использование учащимися мимики и жестов для объяснения коммуникативных интенций. Разумеется, строгое следование данному правилу было возможно далеко не во всех случаях. Значительную роль здесь играли и особенности невербальной коммуникации учащихся, в частности, активная жестикуляция, присущая большинству кубинских студентов в целом. В связи с этим использование мимики и жестов поощрялось преподавателем в тех случаях, когда оно могло служить средством наглядности при объяснении нового слова. Однако в тех случаях, когда учащиеся пытались заменить жестами уже известные им слова и фразы (например: *Сколько времени? Можно открыть дверь? Можно взять ручку/словарь? Я обедал; Давайте пойдем...* и т. п.), преподаватель просил высказать свое намерение вербально. Вначале следование данному правилу не способствовало активизации коммуникации между преподавателем и студентами, однако со временем учащиеся стали все чаще задавать вопросы преподавателю и выражать свое мнение по-русски, а в некоторых случаях даже обращаться по-русски друг к другу вне рамок выполнения задания, что достаточно редко происходит в монолингвальной аудитории. Данный прием мы рекомендуем и тем преподавателям, которые владеют родным языком учащихся, поскольку, по нашим наблюдениям, активное использование языка-посредника на занятиях может быть целесообразно только на начальном этапе, а к моменту достижения базового уровня может оставаться лишь фрагментарно.

Одним из активно применяемых речевых упражнений в практике работы с кубинскими студентами стал пересказ прочитанного, предлагаемый учащимся в виде творческих заданий. Тексты для чтения были взяты из третьей части учебного пособия «Дорога в Россию», широко используемого на подготовительных факультетах и отделениях российских вузов, но являющемся дополнительным пособием на подготовительном курсе FLEX. Студентам предлагалось пересказать прочитанные тексты в следующих формах:

а) Представьте, что вы – ведущий образовательной программы для детей. Расскажите детям о русском писателе А. П. Чехове, о его жизни и творчестве (время выступления – 5 минут).

б) Вы – тележурналист. Вы ведете репортаж с празднования Дня студента (25 января). Кратко расскажите об истории этого праздника, опишите, что вы увидели на празднике (время выступления – 3 минуты).

в) Ваш русский друг хочет учиться на Кубе. Расскажите ему о системе высшего образования. Какие советы вы можете ему дать? (вариант – рассказать о школьном образовании для детей друга и т. п.).

При работе с сюжетными текстами пересказ прочитанного обычно выполнялся от лица одного из героев, не являющегося рассказчиком, а также в форме сценок-диалогов между главными и второстепенными персонажами. Выполнение подобных заданий способствует развитию неподготовленной и «частично подготовленной» речи [2: 114]. Введение творческого элемента в пересказ, а также временные ограничения усложняли задачу студентам, привыкшим заучивать наизусть и воспроизводить большие фрагменты текста. Однако подобные задания стали для учащихся новым и увлекательным видом работы над пониманием текста и активным усвоением нового лексического материала.

Особую функцию при работе с учащимися подготовительного курса FLEX выполняли внеаудиторные мероприятия, к числу которых относятся экскурсии, посещение концертов и других массовых мероприятий, организация культурных событий на русском отделении FLEX и участие в них. Подобные мероприятия регулярно проводятся с иностранными учащимися в России. Одной из целей их проведения в языковой среде является социокультурная адаптация учащихся, знакомство с культурой и обычаями страны изучаемого языка. Отчасти эти цели реализуются и в процессе проведения внеаудиторных мероприятий за пределами страны изучаемого языка, однако основной их целью является организация активной речевой практики.

Так, одной из форм проведения внеаудиторного мероприятия с учащимися подготовительного курса FLEX стала «Экскурсия для преподавателя». Подобный формат предлагает учащимся решить вполне реальную коммуникативную задачу – показать русскому гостю некоторые достопримечательности родного города, рассказать о них, помочь в решении возможных проблем (проезд в общественном транспорте, перевод меню и заказ еды в кафе, покупка билетов в музей и др.). Для проведения мероприятия учащимся необходимо решить ряд задач:

- выбрать место или составить список достопримечательностей, которые планируется посетить в рамках экскурсии (продолжительность экскурсии – не более 4 ак. часов);

- подготовить план экскурсии и рассказать его преподавателю (работа с глаголами движения);

- договориться о месте и времени встречи с преподавателем;

– подготовить рассказ о каждой из достопримечательностей (распределить части рассказа между членами группы).

В ходе экскурсии учащимся также нужно отвечать на вопросы «туриста». Вопросы должны быть ориентированы в первую очередь на актуализацию языковых знаний и речевых умений студентов, а не на проверку их кругозора. Так, учащимся необязательно знать точные даты постройки того или иного здания или биографию его архитектора, но они должны уметь объяснить, как туда можно добраться, как работает музей, почему они считают, что эту достопримечательность обязательно нужно посмотреть. По окончании экскурсии преподаватель может предложить учащимся написать рассказ о ней, например, в виде странички из дневника. Практика показала, что участие в подобных экскурсиях значительно повышает мотивацию учащихся, что, на наш взгляд, связано как с желанием показать свой родной город и поделиться своими знаниями о нем с преподавателем, так и с возможностью пообщаться на русском языке за пределами аудитории.

Реализация предлагаемых методов работы с учащимися подготовительного курса, а также разработка новых приемов помогут не только актуализировать имеющиеся знания, но и выработать необходимые умения, повысить мотивацию к изучению русского языка, создать прочную базу для дальнейшего освоения профессиональной программы.

Литература

1. Орехова И. А. Языковая среда и ее роль в обучении русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб: РОПРЯЛ, 2016. С. 1979–1982.
2. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003. 305 с.

A. V. Fedoseeva

SPECIFICITY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO THE PREPARATORY COURSE STUDENTS OF FOREIGN HIGH SCHOOL (BY THE EXAMPLE OF TEACHING HAVANA UNIVERSITY STUDENTS)

Abstract: The article reviews the features of teaching Cuban students of the preparatory course at Havana University. The analysis of a number of aspects of teaching the Russian language outside the language environment is being carried out. The article offers certain methodical techniques that facilitate the actualization of the acquired knowledge in speech practice.

Keywords: Russian as a foreign language; language environment; speaking training; preparatory course.

доктор социологических наук, зав. кафедрой Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград, Россия
 tkfomina@yandex.ru

Н. В. Гончаренко
 кандидат филологических наук, доцент Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград, Россия
 nat_go@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация: В статье говорится о возможностях самосовершенствования и повышения информационной культуры преподавателей подготовительных отделений посредством электронного обучения.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного; массовые открытые онлайн-курсы (МООК); повышение квалификации; преподаватель русского языка как иностранного; информационная культура; компьютерные технологии; дистанционное обучение.

В настоящее время методика преподавания русского языка как иностранного интенсивно развивается, является перспективной предметной и образовательной областью. Русский язык активно продвигается в мире, его изучение популяризируется на государственном уровне.

Что такое обучение иностранцев в России? В прошлом – это необходимый, целостный и существенный элемент общей системы формирования «мягкой силы» политического и экономического влияния России (СССР) в других регионах мира. Сейчас – это базовая структура обеспечения и развития интернационализации университета, обеспечение и защита geopolитических интересов государства. Поэтому обеспечение высокого качества подготовки иностранных учащихся к обучению в высших учебных заведениях России – главная задача подготовительного факультета, кафедр и преподавателей, работающих с данным контингентом.

В связи с этим предъявляются высокие требования к уровню подготовки преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей-предметников, работающих со слушателями ПОИС. Современный преподаватель РКИ должен обладать высоким уровнем профессионализма, потому что именно преподаватель организует весь процесс обучения русскому языку, направляет деятельность учащихся.

Тем не менее, кроме преподавателя-руссиста большой объем работы на подготовительных факультетах выполняют преподаватели-предметники. К сожалению, в системе повышения квалификации преподавателей подготовительных факультетов для данной категории преподавательского состава не существует повсеместно направления по подготовке педагогических кадров для работы в иностранной аудитории. Поэтому в настоящее время этот процесс может и должен расширяться и инициироваться на местах.

Содержание современного образования гибко и вариативно. Появляются новые технологии обучения, что повышает ответственность преподавателя. Сегодня и преподавателю-руссисту, и преподавателю-предметнику приходится решать инновационные задачи, не имеющие аналогов в прошлом, принимать участие в разработке решений и самостоятельно находить ответы на теоретические и практические вопросы, а также осуществлять творческий подход к данной деятельности. В современной образовательной ситуации преподавателю уже недостаточно просто иметь глубокие предметные знания и владеть практическими умениями и навыками. Современному преподавателю нужны аналитические, информационные, рефлексивные, перцептивные умения, он также должен быть яркой коммуникативной личностью, т. е. необходимо владение профессиональной компетенцией.

Для поддержания соответствующего профессионального уровня преподаватели, работающие на подготовительных факультетах, должны постоянно повышать свою квалификацию. В уроках, которые планирует и проводит преподаватель, находит отражение его личность, его жизненная позиция и мировоззрение, широта его взглядов на многие вопросы, кругозор и общая культура. Работая с иностранными учащимися, преподаватель не может ограничиваться только знаниями в области своей науки, он должен хорошо знать российскую действительность, знать иностранные языки, постоянно развивать социокультурные фоновые знания и способность передавать их учащимся. Поэтому свою профессиональную подготовку преподаватель не заканчивает практически никогда, «ибо с иностранцами работают, как правило, подвижники, люди, для которых это не профессия, а призвание» [5].

Характерной чертой развития нашего современного общества является включение информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни, в первую очередь, в образовательный процесс. Информация становится фактором социального развития личности. Компьютерные технологии предоставляют нам возможность не только использовать новые методы и способы представления, передачи и обработки информации, широкий спектр методических материалов и наглядности, но и посредством информационных технологий преподаватель может повышать свою квалификацию через дистанционное или электронное обучение, использовать их для своего профессионального роста, самообразования и повышения культурного и информационного уровня.

В связи с происходящими изменениями в образовательном процессе, связанными с внедрением и активным использованием ИТ, актуальным становится понятие «информационная культура преподавателя» как часть общей педагогической культуры, под которой понимается совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, использование как традиционных, так и новых информационных педагогических технологий [2, 3, 4]. Информационная культура преподавателя является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе.

Отметим, что преподавателя с развитой информационной культурой отличает наличие определенного информационного мировоззрения, представление о таких общих понятиях, как информационное общество, информационные ресурсы, информационные потоки и массивы, закономерности их функционирования и организации и др.; умение грамотно пользоваться любой информационно-поисковой системой, как традиционной, так и электронной, компьютерной, и осуществлять самостоятельный поиск документов, материалов и видеоматериалов с помощью компьютерных систем и сетей; владение технологией информационного самообеспечения: умение использовать полученные знания, найденную, приобретенную информацию в своей учебной, профессиональной или иной познавательной деятельности [2, 3].

Для каждой исторической эпохи и для каждого типа общества свойственные свои формы и виды образования. Мы живем в информационном обществе, в эпоху так называемой шестой научно-технической революции. Характерной чертой современного информационного общества является принцип **непрерывного образования** или «образование длиною в жизнь» (калькирование с англ. *life long learning* или *learning throughout life*) [7]. Цели непрерывного образования заключаются в укреплении способности любого человека (вне зависимости от его социального статуса, возраста, места жительства, уровня образования или же физиолого-психологических особенностей) адаптироваться к преобразованиям, происходящим в экономике, профессии, культуре и обществе в целом.

Для успешной адаптации в новом современном обществе людям постоянно нужны новые *практические навыки* – так называемые *transferable skills* – универсальные гибкие навыки, необходимые человеку в любой сфере его жизни: навыки организации времени, эффективной коммуникации без тени менторства, коммуникативной авторитарности и языковой агрессии; решения проблем, адаптивности к меняющимся условиям жизни, принятия решения и развития самостоятельности, развития собственной мотивации и умения мотивировать других людей. Информационные технологии, в том числе Интернет, помогают более успешно следовать принципу непрерывного образования.

Традиционно выделяются синхронное и асинхронное обучение. С развитием компьютерных технологий и появлением электронных средств обучения возникли синхронное и асинхронное онлайн-обучение [8].

Сегодня уже не обязательно ехать «за тридевять земель» или даже идти куда-то, чтобы начать обучение. Сегодня нам в этом помогают дистанционные технологии, **дистанционное обучение**, реализуемое посредством информационных компьютерных технологий и интернет-технологий [6: 8]. Это так называемое *e-learning*.

Действительно, на волне развития технологий появились новые образовательные возможности, о которых еще два года назад речи не шло, однако они сейчас находятся на ранней стадии развития. Речь идет буквально о прорыве в системе образования, о технической революции в области образования.

Самым популярным, перспективным и доступным трендом технологии *e-learning* в мировом образовании являются *массовые открытые онлайн-курсы* (МООК) [1: 30, 7, 8], на которых обучение осуществляется как асинхронно (в режиме видеозаписи, оффлайн), так и синхронно (онлайн, в виде вебинаров). Именно эти курсы и совершили техническую революцию в образовании. МООК дают возможность совершенно бесплатно изучить любой предмет или дисциплину в удобное для пользователя время и в комфортном для каждого темпе. Самый значимый показатель курсов МООК – то, что эти курсы разрабатываются ведущими университетами мира и России. МООК дают возможность открыть для себя новые области знаний, подготовиться к экзаменам, пройти курсы переподготовки, повысить квалификацию или просто удовлетворить любопытство. Они одинаково могут быть интересны школьникам, студентам, преподавателям, профессионалам и всем, кто стремится к самообразованию и самосовершенствованию. (Впервые этот термин был введен в 2008 году, а первые МООК появились в 2011–2012 году в университете Стенфорда.)

В настоящее время существуют различные известные платформы для МООК: Coursera, Edx, Udacity, FutureLearn (при поддержке Британского совета и Британского национального музея) и др., курсы которых разрабатываются преподавателями ведущих университетов Стенфорда, Гарварда, Массачусетского института технологий, Университета Джона Хопкинса, Университетов Мельбурна и Торонто, ведущих университетов Великобритании. Тематика курсов самая разная: от искусства и гуманитарных наук – до биологии, статистики и ИТ.

В технологическую гонку в образовании включилась и Россия, запустив свои проекты. Популярными российскими платформами бесплатных МООК являются *Универсариум*, *Открытое образование*, *Лекториум*, *Образование на русском*. Это продвижение качественного образования на русском языке. Среди российских университетов, разрабатывающих онлайн-курсы, выделяются МГУ, ВШЭ, Институт русского языка имени А. С. Пушкина, Томский государственный исследовательский университет, СПбГУ, ДВФУ.

«*Открытое образование*» – это современная образовательная онлайн-платформа, на которой представлены курсы высокого качества лучших профессоров и ведущих вузов России (МГУ, ВШЭ, МИСиС, МФТИ, Питерский

политех, СПбГУ). Все курсы, размещенные на данной платформе, доступны бесплатно и без формальных требований к базовому уровню образования. Каждый из вузов представляет курсы по своему самому сильному профилю. Это лучшие курсы самых продвинутых преподавателей вуза. Чтобы пройти курс, надо зарегистрироваться. Процедура очень проста.

«Универсариум» – бесплатная онлайн-площадка, где собраны курсы по разным категориям. Платформа дает возможность получения качественного образования от лучших российских преподавателей и ведущих университетов для миллионов российских граждан, т. е. для всех желающих. На платформе представлен видеокурс «Практическая методика преподавания РКИ». Этот видеокурс доступен также на сервере Youtube.

Наиболее ценным является материал, предоставляемый порталом Института русского языка имени А. С. Пушкина «Образование на русском». Этот портал разрабатывается в рамках государственной программы поддержки и продвижения русского языка и предназначен для изучающих русский язык как родной и иностранный, а также для преподавателей русского языка и РКИ. У пользователей этого проекта есть возможность завести личные страницы, подписаться на новости программы поддержки и продвижения русского языка, участвовать в обсуждениях и осуществлять обратную связь с разработчиками портала, внося свои предложения по его улучшению [1: 31].

На этом портале также проводятся и вебинары для преподавателей РКИ, в которых можно принять участие в режиме реального времени (и получить сертификат) или потом посмотреть их в записи. Этот ресурс также можно использовать и в обучении студентов русскому языку и РКИ (лингвострановедческий словарь «Россия», уроки чтения).

На платформе «Лекториум» (просветительский онлайн-проект) представлены качественные курсы нового поколения от ведущих российских университетов по разным программам обучения. Например, курс «Русский язык как инструмент успешной коммуникации», будет полезен для обновления актуальной информации по дисциплине «Культура речи».

Таким образом, при наличии компьютера и доступа к Интернету можно совершенно бесплатно стать слушателем лекций ведущих преподавателей известнейших университетов. Можно не только прослушать лекции для самообразования, но сдать экзамены и получить сертификат.

Отметим, что появление массовых открытых онлайн-курсов ознаменовало новую эру в образовании. Получить доступ к знаниям стало так просто. MOOK незаменимы для тех, кто желает обучаться самостоятельно, расширять кругозор, но, что наиболее важно, для повышения профессиональной компетенции.

Приобретенные таким образом знания позволяют решить проблему повышения информационной культуры преподавателей подготовительных факультетов.

Литература

1. Азимов Э. Г., Кулибина Н. В. Массовые открытые онлайн-курсы: новые технологии для повышения профессиональной квалификации преподавателей русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2014. № 6 (247). С. 30–35.
2. Гендина Н. И. Информационная культура учителя: концепция формирования и региональный опыт / Н. И. Гендина // Образование. Карьера. Общество. 2003. № 1. С. 18–24.
3. Дьякова Т. А., Жеребцова Ж. И. Информационные технологии в преподавании русского языка как иностранного как один из способов эффективного применения интерактивных форм обучения // Международное образование и сотрудничество : сборник материалов IV международной НПК «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». М., 2015. Т. 1. С. 190–194.
4. Корнилова М. В. Информационная культура педагога // Ползуновский вестник. 2006. № 3. С. 125–126.
5. Крючкова Л. С., Мошинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с
6. Павличева Е. Н., Баранникова Н. А., Рублева Е. В. Дистанционное образование для различных групп пользователей в условиях индивидуализации обучения // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1296–1299.
7. Рублева Е. В. Инновационные подходы к образовательному процессу на современном этапе обучения // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 4. С. 61–64.
8. Рублева Е. В. Особенности синхронного и асинхронного онлайн-обучения на современном этапе образовательного процесса // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 3. С. 50–54.
9. Тряпельников А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А. В. Тряпельников. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2014. 80 с.

T. K. Fomina, N. V. Goncharenko

ENHANCEMENT OF THE INFORMATION CULTURE FOR THE TEACHERS OF PREPARATORY FACULTIES

Abstract: The article discusses the possibilities of self-improvement and enhancement of the information culture of teachers of preparatory faculties through e-learning.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language; mass open online courses (MOOC); advanced training; a teacher of Russian as a foreign language; information culture; computer technology; distance learning; e-learning.

А. А. Форопонова

*кандидат психологических наук, старший преподаватель Курского государственного университета, г. Курск, Россия
annie0608@yandex.ru*

Е. Л. Черникова

*ассистент Курского государственного университета, г. Курск, Россия
Katy0792@yandex.ru*

ЭКСПРЕСС-ОПРОС КАК ВИД ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ РОССИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Аннотация: Статья посвящена роли изучения страноведения России на подготовительном отделении. Рассматривается практика создания и использования экспресс-опроса как эффективного вида итогового контроля.

Ключевые слова: лингвострановедение; русский язык как иностранный; подготовительный факультет; итоговое тестирование; экспресс-опрос.

В условиях развития процессов интернационализации высшего образования важную роль играют подготовительные факультеты, основной задачей которых является подготовка иностранных слушателей к дальнейшему обучению с целью получения высшего образования в Российской Федерации. Качество профессиональной подготовки студентов зависит от успешности усвоения ими не только русского языка, но и дополнительных общеобразовательных программ, в число которых входит «Страноведение России».

Целью изучения данной дисциплины является знакомство слушателей с лингвострановедческими реалиями и формирование коммуникативных навыков и умений, необходимых для освоения профессиональных образовательных программ на русском языке в высших учебных заведениях Российской Федерации. Кроме того, важность страноведческих знаний для иностранных слушателей обусловлена трудностями, связанными с проживанием в незнакомой стране со всеми ее социально-культурными особенностями.

Таким образом, значение лингвострановедения на современном этапе трудно переоценить в связи с тем, что, с одной стороны, язык является средством изучения и адекватного восприятия окружающей действительности, способом познания мира, с помощью которого иностранный слушатель постигает традиции и культуру новой для него страны, а с другой стороны, знакомясь с реалиями страны изучаемого языка, он погружается в языковые процессы и постигает лексику и грамматику русского языка [3].

В результате освоения дисциплины «Страноведение России» слушатели должны знать нормы общения и поведения в российском обществе; особенности географического положения, природные особенности, территориальное деление и известные города; особенности русской культуры: обычаи, народные промыслы, праздники и кухню; достижения России в области науки, культуры, политики, промышленности и спорта.

В зависимости от сроков обучения и уровня сформированности лингвострановедческой компетенции у слушателей подготовительного отделения на кафедре русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета используются разные формы итогового контроля: лингвострановедческий тест, устный экспресс-опрос, устные ответы и письменные работы на предложенную тему.

Следует отметить, что в настоящее время основным видом контроля на подготовительных факультетах является тестирование. Будучи эффективным средством определения уровня знаний обучающихся, тестовые задания не являются единственно возможной и совершенной формой контроля. Так к возможным недостаткам стандартного тестирования можно отнести: несоответствие результатов уровню реальных знаний, отсутствие предварительных разъяснений обучающимся собственно процедуры прохождения теста, невозможность проверки сформированности коммуникативных навыков и умений [1].

В связи с этим особую значимость, по нашему мнению, на этапе итогового контроля представляет устный экспресс-опрос, позволяющий быстро и эффективно определить уровень знаний по пройденной дисциплине. Экспресс-опрос по дисциплине «Страноведение России», разработанный на кафедре русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета, представлен в 10 вариантах, каждый из которых включает в себя 15 вопросов, охватывающих все изученные темы. Задание выполняется без предварительной подготовки. Слушатель читает вопрос и сразу дает на него ответ. Примерное содержание одного из вариантов экспресс-опроса:

- 1) Как здороваются русские люди?
- 2) Сколько морей омывает Россию?
- 3) Назовите главные темы русских народных песен.
- 4) Какое дерево является символом России?
- 5) Что едят русские люди на завтрак?

Итоговая оценка рассчитывается следующим образом:

«отлично» — более 85 % правильных ответов;

«хорошо» — 75–84 % правильных ответов;

«удовлетворительно» — 65–74 % правильных ответов;

«неудовлетворительно» — менее 65 %.

В сравнении с тестовыми заданиями закрытого типа и с другими письменными видами контроля, данный вид заданий имеет ряд преимуществ, к которым можно отнести: скорость выполнения, учет индивидуальных

особенностей слушателей, самостоятельное выполнение без возможности списывания, помочь преподавателя в устраниении ошибок по окончании опроса. Кроме того, устная форма проведения проверки знаний способствует выработке быстрой реакции на вопрос, развитию памяти и речи обучающихся, осознанию своего знания или незнания, но в отличие от обычных устных ответов на определенную тему экспресс-опрос позволяет проверить знания по всему курсу [2].

Таким образом, изучение лингвострановедения имеет теоретическую и практическую значимость в овладении русским языком, посредством которого иностранный слушатель постигает новую лингвокультурную действительность, а правильный выбор видов итогового контроля по дисциплине «Страноведение России» гарантирует эффективность образовательного процесса. Кроме того, данная дисциплина повышает интерес к изучению русского языка и формирует положительное отношение к стране изучаемого языка.

Литература

1. Буцкая О. Н. Тесты текущего, рубежного и итогового контроля как виды измерения уровней языковой и коммуникативной компетенции обучающихся на подготовительном факультете // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан (16–18 мая 2016 г., г. Москва). Материалы всероссийской науч.-практ. конф. : сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М., 2016. С. 94–101.
2. Гончарова А. В. Контроль и оценка деятельности учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Эпоха науки. № 5. Ачинск, 2016. С. 10.
3. Махнач Ю. И. Лингвострановедение на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Ю. И. Махнач // Материалы Международной научной конференции «На хвалях мовы: да 90-годдзя з дня нараджэння акадэміка М. В. Бірылы». Минск, 2014. С. 185–188.

A. A. Foroponova, E. L. Chernikova

EXPRESS-QUESTIONNAIRE AS A TYPE OF FINAL EXAMINATION ON RUSSIAN COUNTRY STUDIES AT THE PREPARATORY FACULTY

Abstract: The article is devoted to the role of Russian country studies at the Preparatory Faculty. The article deals with the practice of working out and using express-questionnaire as an effective type of final examination.

Keywords: linguistic and cultural studies; Russian as a foreign language; preparatory faculty; final examination; express-questionnaire.

кандидат педагогических наук, зав. кафедрой русского языка как иностранного подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия
ONKhaleeva@pushkin.institute

ОБЩЕНАУЧНАЯ ЛЕКСИКА В ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМАХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ/ОТДЕЛЕНИЙ

Аннотация: Статья посвящена необходимости обновления существующих лексических минимумов по языку специальности, используемых на подготовительных факультетах/отделениях, выделения блока общенаучной лексики для всех направленностей обучения.

Ключевые слова: подготовительный факультет; лексический минимум; общенаучная лексика.

В последние годы в организации работы подготовительных факультетов/отделений происходят существенные изменения. Они касаются унификации программ, их содержания и контроля [5]. В связи с этим возникает необходимость обновления лексических минимумов по языку специальности.

Лексические минимумы по языку специальности являются составной частью «Требований по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль)» [7], на которые ориентируются при составлении программ и контрольно-измерительных материалов подготовительные факультеты/отделения.

В требованиях представлены следующие лексические минимумы:

1. Гуманитарный профиль (612 лексических единиц).
2. Филологический профиль (740 лексических единиц).
3. Экономический профиль (489 лексических единиц).
4. Естественно-научный и технический профиль (633 лексические единицы).
5. Медико-биологический профиль (534 лексические единицы).
6. Лексика, актуальная для разных профилей.
 - 6.1. Лексика по специальности «информатика» (52 лексические единицы).
 - 6.2. Лексика по специальности «математика» (126 лексических единиц).

Уже на первый взгляд очевидны расхождения с нормативными документами, которыми руководствуются подготовительные факультеты, а именно с приказом Министерства образования и науки РФ № 1304 от 13 октября

2014 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [6].

В приказе выделены следующие направленности обучения:

1. Естественно-научная направленность.
2. Инженерно-техническая и технологическая направленность.
3. Гуманитарная направленность.
4. Экономическая направленность.
5. Медико-биологическая направленность.

Соответственно, направленности обучения не полностью соотносятся с лексическими минимумами по профилям. Это вызывает трудности при составлении пособий по языку специальности, а главное, контрольно-измерительных материалов, особенно в перспективе унификации материалов для всех подготовительных факультетов и контрольно-измерительных материалов для определения качества подготовки выпускников подготовительных факультетов.

При составлении лексических минимумов следует учитывать, что в практике преподавания научного стиля речи принято выделять общенаучные, межотраслевые и узкоспециальные термины [4: 72].

Возможно, чтобы составить лексические минимумы для использования на подготовительных факультетах/отделениях, их надо построить по другим принципам: необходимо отобрать общенаучные термины (этот пласт должен лежать в основе минимумов всех профилей), межотраслевые (характерные для всех гуманитарных наук или естественных наук) и узкоспециализированные (например, характерные для филологии, медицины, экономики).

Кроме того, необходимость обновления лексических минимумов заключается и в том, что они не равнозначны – в разных минимумах от 489 до 740 лексических единиц. В проектах новых документов количество лексики для слушателей подготовительных факультетов/отделений предлагается увеличить на 700 лексических единиц до 3000 за счет лексики научного стиля речи и языка специальности.

Если внимательно проанализировать все существующие лексические минимумы, можно увидеть, что отсутствует единый подход к выделению лексических единиц, в результате минимумы неравнозначны не только количественно, но и качественно.

Нами были проанализированы пять существующих лексических минимумов и составлена таблица, в которой выделена общенаучная лексика, которая необходима всем будущим студентам вне зависимости от направленности/профиля обучения.

Часть слов содержится во всех лексических минимумах.

Общенаучная лексика	гуманит. профиль	филолог. профиль	экономич. профиль	естеств. профиль	биомед. профиль
1. влиять/повлиять	+	+	+	+	+
2. возникать/возникнуть	+	+	+	+	+
3. зависимость/в зависимости	+	+	+	+	+
4. исчезать/исчезнуть	+	+	+	+	+
5. классифицировать	+	+	+	+	+
6. определять(ся)/ определить(ся)	+	+	+	+	+
7. основа	+	+	+	+	+
8. осуществлять(ся)/ осуществить(ся)	+	+	+	+	+
9. отличаться/отличиться	+	+	+	+	+
10. положение	+	+	+	+	+
11. представлять собой	+	+	+	+	+
12. принцип	+	+	+	+	+
13. различать/различить	+	+	+	+	+
14. свойство	+	+	+	+	+
15. состав	+	+	+	+	+
16. способ	+	+	+	+	+
17. средство	+	+	+	+	+
18. структура	+	+	+	+	+
19. функция/выполнять функцию	+	+	+	+	+

Другая часть слов встречается в большинстве лексических минимумов. Их отсутствие в минимумах случайно, и этот недостаток необходимо устранить. Все эти лексические единицы содержатся в «Частотном словаре общенаучной лексики» (под редакцией Е. М. Степановой) [8]. При этом частотность их использования в научных текстах очень высока.

Общенаучная лексика	гуманит. профиль	филолог. профиль	экономич. профиль	естеств. профиль	биомед. профиль
20. взаимодействие	—	+	—	+	+
21. взаимодействовать	—	+	—	+	—
22. вид/в виде	+	+	+	—	+
23. воздействие	—	+	—	+	—
24. воздействовать	—	+	+	+	—

25. возникновение	+	+	-	+	+
26. возрастать/возрасти	+	-	+	+	+
27. вывод/выводы	+	+	-	+	-
28. действие	-	+	-	+	-
29. действовать	+	+	-	+	+
30. закономерность	+	-	+	+	-
31. материал	+	-	+	+	-
32. материальный	+	-	+	+	+
33. норма	+	+	-	-	+
34. объект	+	+	-	+	-
35. определение	-	+	+	+	+
36. отличие	-	+	-	+	+
37. относиться	+	+	-	+	+
38. отношение	+	+	-	+	-
39. отрицательный/ отрицательная сторона	-	+	+	+	+
40. повышать(ся)/ повысить(ся)	-	+	+	+	+
41. положительный/ положительная сторона	-	-	+	+	+
42. понятие	+	+	+	+	-
43. признак	+	+	-	-	+
44. развивать(ся)/развить(ся)	+	+	+	-	-
45. развитие	+	+	+	-	-
46. различие	+	+	-	+	-
47. расширять(ся)/ расширить(ся)	-	+	+	+	+
48. связан	-	+	-	+	-
49. связывать(ся)/связать	+	+	+	+	+
50. связь	+	+	+	+	-
51. символ	+	+	+	+	-
52. систематизировать	+	-	-	+	+
53. совокупность/ в совокупности	+	+	+	+	-
54. составлять/составить	+	-	+	+	+
55. способствовать	+	+	+	-	-
56. существовать	+	+	+	+	-

57. сфера/в сфере чего	+	+	-	+	-
58. термин	+	+	-	+	-
59. тип	+	+	-	+	+
60. уровень	+	+	+	+	-
61. учитывать/учесть	+	+	-	+	-
62. фактор	+	-	+	+	
63. форма	+	+	+	+	-
64. формировать(ся)	+	+	+	-	+
65. явление	+	+	-	+	+
66. являться	+	+	-	+	-

Вызывает удивление отсутствие следующей общенациональной лексики в существующих лексических минимумах. «Частотный словарь общенациональной лексики» под редакцией Е. М. Степановой отмечает высокую частотность использования этих лексических единиц в научных текстах. Последняя графа таблицы показывает частотность употребления общенациональной лексики. Первая цифра показывает частоту слова — сколько раз оно встретилось в обследованных текстах, вторая — в каком количестве выборок (если слово употреблено в ста выборках и более, вторая цифра не приводится) [8].

Общенациональная лексика	гуманит. профиль	филолог. профиль	экономич. профиль	естеств. профиль	биомед. профиль	частотность
67. анализ	-	+	-	-	-	295–69
68. анализировать/ проанализировать	-	+	-	-	-	нет в словаре
69. база	+	-	+	-	-	28–13
70. взаимный	+	-	-	-	-	43–28
71. деятельность	+	-	-	-	-	нет в словаре
72. доказательство	-	-	-	+	+	160–39
73. доказывать/ доказать	-	-	-	+	+	310–50
74. доля	+	-	+	-	-	63–29
75. зависеть	-	+	-	+	-	332
76. закон	-	+	-	+	-	294–70
77. контролировать(ся)	-	-	+	-	+	нет в словаре
78. контроль	-	-	-	-	-	19–15
79. область/в области	-	-	+	-	-	553
80. основание	-	-	+	-	+	212–86

81. осуществление	+	+	-	-	-	53–28
82. относительно	-	-	-	+	+	230–87
83. относительный			+	+	-	165–49
84. правило	-	+	-	-	-	146–69
85. предмет	-	+	-	-	-	157–38
86. предполагать/ предположить	-	-	-	+	-	59–54
87. процесс/в процессе	-	+	-	-	-	974
88. путем	-	-	-	+	-	
89. различный	-	-	-	-	+	728
90. результат в результате	-	-	-	+	-	529
91. роль/играть роль в чём	-	-	-	-	-	
92. система	-	+	-	+	-	1507
93. следовательно	-	-	-	-	-	424
94. следовать	-	-	-	+	-	279–91
95. следствие	-	+	-	-	-	нет в словаре
96. снижать(ся)/ снизить(ся)	-	-	+	-	-	14–12
97. субъект	+	+	-	-	-	нет в словаре
98. счет/за счет чего	-	-	+	+	-	101–57
99. таким образом	-	-	-	-	-	нет в словаре
100. увеличение	-	-	-	+	-	191–74
101. увеличивать(ся)/ увеличить(ся)	-	-	-	+	-	36–29
102. уменьшать(ся)/ уменьшить(ся)	-	-	-	-	-	95–60
103. уменьшение	-	-	-	-	-	104–59
104. условие	-	+	+	-	-	836
105. функционирование	-	+	+	-	-	нет в словаре
106. функционировать	+	+	-	-	-	нет в словаре
107. цель/с целью/в целях	-	+	-	+/-/+	-	245–71

Следует отметить, что в «Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному» (РУДН) тоже представлены четыре лексических минимума: (1) естественно-научный и технический профили; 2) медико-биологический профиль; 3) гуманитарный профиль; 4) экономический профиль [3], в которых частично устранены эти недостатки, но, тем не менее, лексические минимумы должны быть унифицированы. Для обновления лексических минимумов можно предложить:

1) выделить общеначную лексику для всех профилей в количестве приблизительно 150 лексических единиц, на которую можно опереться при составлении контрольно-измерительных материалов для подготовительных факультетов/отделений. Оставшиеся единицы будут распределены между межотраслевыми и узкоспециализированными терминами;

2) дополнить список за счет антонимов, что является одним из принципов составления лексических минимумов, таких как:

повышаться/повыситься – снижаться/снизиться,

увеличиваться – уменьшаться,

возникновение – исчезновение,

отрицательный – положительный;

3) дополнить список общеначной лексики с учетом частотности использования общеначной лексики, что позволит сделать минимумы более полными и равноценными.

Научный подход к отбору лексического материала по языку специальности позволит повысить эффективность работы с научной лексикой на подготовительном факультете [1].

Литература

1. Ван Шутин, Халеева О. Н. Работа с терминолексикой на подготовительном факультете в группах гуманитарного профиля // Язык. Коммуникация. Культура. Альманах по материалам Первой международной заочной научно-практической конференции молодых ученых. М.: Изд-во: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2017. С. 15–19.

2. Котюрова М. П. Культура научной речи: текст и его редактирование : учеб. пособие / М. П. Котюрова, Е.А. Баженова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта–Наука, 2008. 280 с.

3. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень : учеб. пособие. М.: РУДН, 2010. 181 с.

4. Основы научной речи : учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. зав. / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др. / под ред. В. В. Химика, Л. Волковой. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 72.

5. Халеева О. Н. Отбор языкового материала по языку специальности на подготовительном факультете. Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие». XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения, 23–24 мая 2017 года. М.–Ярославль: Рамдер, 2017. С. 423–427.

6. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1304 от 13 октября 2014 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан

и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

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

8. Частотный словарь общенаучной лексики / под общ. ред. Е. М. Степановой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 87 с.

O. N. Khaleeva

GENERAL SCIENTIFIC VOCABULARY IN LEXICAL MINIMUMS FOR LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES AT PREPARATORY FACULTIES/DEPARTMENTS

Abstract: The article is devoted to the necessity of renewal of current lexical minimums for language for special purposes which are used at Preparatory faculties/departments, the selection of general scientific vocabulary in one block for all learning profiles.

Keywords: pre-university education; lexical minimums; general scientific vocabulary.

Н. В. Харламова

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
Волгоградского государственного технического университета,
г. Волгоград, Россия
gorkovskaya@mail.ru

Е. В. Тюменцева

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
Волгоградского государственного технического университета,
г. Волгоград, Россия
ltiumentzeva@yandex.ru

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы оценки тестирования и учебной деятельности слушателей подготовительных факультетов высших учебных заведений на опыте работы подготовительного факультета ВолГГТУ.

Ключевые слова: модернизация высшего образования; подготовительный факультет; иностранные студенты; учебный процесс; модульное обучение; модернизация контроля знаний; рейтинговая система оценки знаний.

В последние годы в России осуществляется модернизация высшего образования в контексте Болонского процесса. Модернизация коснулась также и обучения иностранных граждан на подготовительных факультетах вузов России. Целью обучения слушателей-иностранных является приобретение таких навыков и умений, которые необходимы для участия в учебной, а далее и научной деятельности при освоении основных образовательных программ высшего образования. Для успешной учебы на русском языке они должны владеть как нейтральным, так и научным стилем речи русского языка, а также знаниями по предметам общенаучного цикла, лексикой и основными понятиями на русском языке по предметам специальности. Для решения этих образовательных задач на подготовительных факультетах для иностранных граждан сложилась следующая система:

- преподавания русского языка как иностранного (РКИ);
- преподавания цикла общетеоретических дисциплин на русском языке;
- преподавания цикла социально-гуманитарных дисциплин на русском языке.

При этом круг преподаваемых общенаучных дисциплин определяется профилем будущих направлений подготовки учащихся. Поэтому одной из главных целей обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете

является их подготовка по русскому языку и профильным дисциплинам для их дальнейшего обучения в вузе. Отраслевой стандарт от 3 октября 2014 г. № 1304 г. Москва «Об утверждении требований...» [4] предусматривает подготовку по пяти основным профилям обучения: гуманитарному, естественно-научному, медико-биологическому, техническому и экономическому. В нем вводится система соответствия этих профилей и специальностей в вузах, определяются обязательные дисциплины в соответствии с профилем, требования к уровню знаний и умений учащихся в соответствии с критериями сформированности предметно-речевых умений и навыков [8: 531]. Требования к уровню подготовки учащихся подготовительных факультетов определяют основу получения качественного высшего профессионального образования, что, в свою очередь, ведет к модернизации обучения и распространяется на контроль качества подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Модернизация контроля качества знаний, получаемых на подготовительных факультетах, реализуется в следующих направлениях:

1. изменения стандартов оценки;
2. переход на модульную систему обучения;
3. реорганизация учебного процесса;
4. единый стандарт сформированности знаний и умений по русскому языку и дисциплинам основных специальностей;
5. унификация формы проведения экзамена.

Модернизация контроля знаний учащихся, прежде всего, коснулась изменений стандартов оценки от отечественной пятибалльной шкалы до стобалльной шкалы оценивания – такова рейтинговая система оценки знаний. Зарубежный и отечественный опыт применения рейтинговой системы, основанный на вычислении учебного рейтинга слушателя в течение всего периода обучения, подтверждает возможность достижения более высокого уровня подготовки будущих специалистов. На подготовительном факультете ВолгГТУ давно уже практикуется рейтинговая оценка знаний, что помогает учащимся быстрее адаптироваться к учебному процессу на первом и последующих курсах. На факультете внедрена 100-балльная система оценки знаний: 60 баллов учащиеся набирают в течение 2-го семестра за контрольные недели (их 4), а 40 баллов слушатели получают на экзамене. Прибавляются баллы за «отличную» защиту курсовой работы, также за призовые места в олимпиаде. Рейтинговая «стоимость» одной контрольной недели имеет следующую систему оценок-баллов: 15 б. – «5»; 12 б. – «4»; 10 б. – «3»; менее – «2». Для поздних групп, в которых 5 контрольных недель, принятая следующая система оценок-баллов: 12 б. – «5»; 10 б. – «4»; 8 б. – «3»; менее – «2».

Тесты, разработанные на подготовительном факультете ВолгГТУ для иностранных учащихся, имеют обучающе-контролирующий характер. Они составлены с учетом оказания помощи при усвоении лексико-грамматического материала разных уровней обучения, а также контролируют знания по научному стилю речи различных профилей обучения (инженерно-технического,

экономического, медико-биологического и гуманитарного). Материалы тестов соответствуют нормативным документам, существующим в настоящее время для обучения иностранных слушателей (Госстандарт).

Считаем целесообразным отметить, что несмотря на результаты контрольных мероприятий семестра, экзамен как итоговая форма контроля должен быть обязательным для всех учащихся. Таким образом, рейтинговый контроль знаний учащихся на подготовительном факультете способствует систематическому посещению занятий, росту ответственности за качество полученных знаний на протяжении двух семестров и за результаты обучения, развивает самостоятельность, а также способствует здоровой конкуренции между обучающимися.

Успешное преодоление трудностей адаптации иностранного гражданина определяется в том числе и рациональной организацией учебного процесса. К сожалению, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 октября 2014 г. № 1304 г. Москва «Об утверждении требований...» не дает рекомендаций по организации учебного процесса в плане создания учебного рабочего плана. Поэтому при составлении учебного плана довузовского этапа обучения деканат факультета подготовки иностранных специалистов опирается на «Приложение к отраслевому стандарту» 1997 года [2], который рекомендует:

— вводить дисциплины естественно-научного и математического циклов не позднее середины первого семестра (по представленной схеме);

— предусмотреть достаточное с точки зрения дальнейшего обучения выбранной специальности количество учебных часов для базовой математической и естественно-научной подготовки;

— к базовым дисциплинам довузовского этапа подготовки следует отнести также и информатику, поскольку информационно-компьютерные технологии (ИКТ) в настоящее время широко применяются в образовании. Использование средств современных образовательных ИКТ представляется целесообразным на всех видах занятий.

В условиях ограниченного времени довузовской подготовки эффективное освоение языка специальности дает погружение в профессиональную среду. Организационно это достигается совместной работой слушателя и преподавателя-предметника, использующего во время занятий только этот язык. Таким образом, реорганизация учебного процесса на подготовительном факультете выражается в решении следующих задач:

1) унификация объема знаний и системы тестирования, позволяющая определять и сертифицировать уровень владения русским языком как иностранным вне зависимости от места, времени и формы обучения, что обеспечивает международное признание языкового сертификата; унификация содержания коммуниктивно-речевой компетенции с учетом профессиональной ориентации учащегося;

2) максимальная индивидуализация обучения, т. е. организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями слушателя-иностраница;

3) усиление роли и эффективности самостоятельной работы обучающихся (самостоятельная работа, практикуемая на подготовительном факультете, предполагает поэтапное освоение нового материала, его закрепление, применение, повторение, что в свою очередь направлено на решение следующих задач: обучение слушателей основам самостоятельной внеаудиторной работы; формирование навыков самостоятельного ознакомительного чтения научного, публицистического текста; овладение принципами работы с научными пособиями, содержащими грамматический материал, речевые модели, таблицы; обучение работе со словарями; обучение слушателя-иностраница общим приемам поиска дополнительной информации и ее обработки и др. [3: 16]). СРС организована также на базе компьютерных и информационных технологий, что реализуется следующими путями: компьютерные игры [1: 83], контролирующие тесты, аудирование лекций по научному стилю речи и др.;

4) выявление объективных оценок и реальных учебных достижений учащихся подготовительного факультета на основе эффективной процедуры их контроля.

В условиях модернизации системы подготовки и контроля знаний, на подготовительном факультете ВолгГТУ ведется работа над реорганизацией учебных программ, где в первом семестре приоритетдается преимущественно нейтральному стилю речи, а во втором семестре – научному стилю речи и предметам специальности. Мы знаем, что такой опыт уже есть в Петербургском техническом университете и других вузах страны. Целесообразность такой модернизации обучения подтверждается временем. Мы, в свою очередь, также предлагаем шаги по реструктуризации учебного процесса. Так, нам кажется эффективным формировать группы по мере заезда слушателей. В первом семестре, когда формируются основные навыки к обучению, давать знания по нейтральному стилю речи, математике и обществознанию, а во втором семестре переформировать группы по профилю обучения и по уровню подготовки иностранных учащихся по предметам специальности. Набор в группы зависит от уровня подготовленности иностранца, его предыдущих знаний и умений, желаемой квалификации. Не секрет, что учащиеся приезжают в Россию с разным уровнем подготовки по математике, физике, химии. Преподаватели этих дисциплин испытывают трудности при обучении разноуровневых слушателей. Мы предлагаем переделать программы для учащихся с разным уровнем подготовки и обучать в соответствии с этими обстоятельствами. В этом случае изменится и количество часов на тот или иной предмет, обучающие и контролирующие материалы.

Важным этапом модернизации контроля качества знаний, получаемых на подготовительных факультетах, является переход к модульному обучению. Обучающий модуль – это логически завершенная форма части содержания

учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, освоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем. При модульном обучении нет строго заданного срока обучения, время обучения может варьироваться, что важно в условиях неравномерного по времени «заезда» иностранцев на обучение на подготовительном факультете.

Так, профессиональный модуль довузовского этапа обучения содержит познавательную и профессиональную характеристики, в связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и учебно-профессиональной (деятельностной) частях модуля. Задача *информационной* части (существенно дисциплины, или разделов дисциплин) – формирование теоретических знаний, функции *деятельностной* части (лабораторные практикумы, лабораторные работы, курсовая работа) – формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний. Например, основным структурным компонентом технического модуля, раскрывающим содержание отдельной темы курса, является *информационное обеспечение*, реализуемое в форме лекций по физике, химии, математике, практических и лабораторных занятий, самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы учащихся по этим дисциплинам. Каждый из элементов модуля имеет соответствующее программное обеспечение. Завершающим этапом обучения должны быть конкретные рекомендации учащимся для использования на практических занятиях, при подготовке (написании) курсовой работы (а при освоении основных образовательных программ – при написании выпускной квалификационной работы) и для практической работы после окончания вуза.

В условиях модернизации системы контроля знаний иностранных учащихся мы предлагаем ввести (создание и использование) электронные дневники, в которых будут видны все достижения слушателя в течение года. Электронный дневник поможет в процессе обучения на подготовительном факультете, а также будет способствовать развитию мотивации и самостоятельности в овладении языком. Электронный дневник каждого слушателя состоит из следующих разделов:

1. Персональные данные (имя, фамилия, страна и др.).
2. Расписание на неделю, где занятия по русскому языку выделяются другим цветом.
3. Расписание звонков.
4. Календарь со знаменательными датами в жизни, праздниками на родине (Навруз, День независимости и др.), а также с праздниками в России (День Победы, День России и др.), консультациями по дисциплине, олимпиадами и т. д.
5. Учебно-тематическое планирование, где указаны сроки изучения той или иной темы, номера тем и их названия, даты зачетных работ.
6. Зачетно-рейтинговая таблица с результатами письменных проверочных работ.
7. Текущие оценки по каждой теме.

8. Оценка за самостоятельную проработку материала (с графой для самооценки).

9. Участие в выполнении проектов (выполнение курсовой работы).

10. Страница преподавателя, где должны записываться советы, дельные замечания, поздравления, благодарности.

Практическая значимость «работоспособности» подобной системы заключается в том, что информация о текущих достижениях слушателя и о его научных интересах в течение учебного года на подготовительном факультете будет доступна «в один клик» при итоговом тестировании.

Модернизация контроля качества образования направлена на создание в дальнейшем независимых организаций по оценке знаний, умений и навыков выпускников подготовительных факультетов на основе стандартов образования. Конечно же, необходимо, чтобы модернизированная система контроля работала в «режиме постоянной коррекции и обновления, учитывающего, с одной стороны, реальную педагогическую практику, а с другой – потребности общественного развития» [9: 67].

Таким образом, основными условиями модернизации системы контроля и оценки учебных достижений, обозначенных в концепции модернизации российского образования, являются:

* открытость требований к уровню подготовки обучающихся и к процедурам контроля для всех участников образовательного процесса: обучающихся, родителей, педагогов, специалистов, широкой общественности;

* создание системы оценки достижения требований образовательных стандартов в процессе текущего и итогового контроля, адекватной новым образовательным целям и направленной на совершенствование системы образования; стандартизация и объективизация оценки качества подготовки выпускников школ с помощью системы внешнего контроля;

* введение дополнительно к традиционным новых видов, форм, методов и средств оценки динамики продвижения учащихся в учебном процессе, способствующих повышению мотивации и интереса к обучению, а также учитывающих индивидуальные особенности учащихся.

Все это реализуется на подготовительном факультете Волгоградского государственного технического университета.

Литература

1. Матохина А. В., Харламова Н. В., Шабалина О. А., Тюменцева Е. В., Угновенок Е. К. Применение игровых технологий для преподавания русского языка как иностранного в вузе. Известия Волгоградского государственного технического университета. 2017. № 1 (196). С. 83–89.

2. Образовательная программа предвузовского обучения иностранных студентов : учебные планы и примерные рабочие планы для факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (приложение к отраслевому стандарту). М., 1997.

3. Обучение студентов подготовительного факультета русской речи с использованием учебного пособия по чтению «Развитие речевых умений у студентов-иностранцев: учебное пособие по чтению для довузовского этапа обучения» (из опыта организации самостоятельной работы иностранных студентов) // Горьковская В. Д., Харламова Н. В., Хрипунова Е. В. Актуальные вопросы профессионального образования. 2017. № 1 (6). С. 15–18.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. № 1304 г. Москва «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»; зарегистрирован в Минюсте РФ 17 ноября 2014 г., регистрационный № 34732.

5. Ременцов А. Н., Артемьева Г. В., Полевая Т. А. Модель организации многофункциональной деятельности подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ (ГТУ) // Международное образование в начале XXI века: сборник научных трудов. Ч. 1. М.: МАДИ(ГТУ), 2005. С. 14.

6. Тюменцева Е. В., Ионкина Е. С., Харламова Н. В., Харламов О. С. Специфика обучения иностранных студентов инженерных специальностей в условиях современного технического вуза Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. № 1. С. 45–51.

7. Филимонова Н. Ю. Организация контроля знаний иностранных студентов на довузовском этапе обучения / Н. Ю. Филимонова, В. Д. Горьковская, Н. В. Харламова // Вестник ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». Вып. 7. Тула, 2008. 190 с.

8. Харламова Н. В., Тюменцева Е. В. Новый взгляд на разработку и реализацию программ подготовки иностранных граждан на факультете подготовки иностранных специалистов волгоградского государственного технического университета // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Материалы Всероссийской научно-практической конференции : сборник статей / Ответственные редакторы М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2016. С. 530–534.

9. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2010. № 8. С. 26–31.

N. V. Kharlamova, E. V. Tyumentseva

MODERNIZATION OF THE CONTROL SYSTEM OF KNOWLEDGE OF STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES

Abstract: The article discusses problems of assessment of testing and educational activity of students of preparatory faculties of higher educational institutions based on experience of preparatory faculty of VSTU.

Keywords: modernization of the higher education; preparatory faculty; foreign students; educational process; modular training; modernization of control of knowledge; rating system of assessment of knowledge.

старший преподаватель Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия
belita5@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫМ СЛУШАТЕЛЯМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности электронного обучения языку специальности иностранных слушателей подготовительного отделения. Автор представляет приемы работы с учебным материалом в модульной объективно-ориентированной динамической обучающей среде Moodle.

Ключевые слова: электронное обучение; электронный ресурс; система управления обучением; гипертекст; форум; методические приемы.

В современной методике обучения иностранным языкам технологиям электронного обучения отводится ведущее место. Умение использовать информационные технологии, к каковым и относятся технологии электронного обучения, для выполнения профессиональных задач становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки преподавателя, в том числе преподавателя русского языка как иностранного.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [1: 17].

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого для организации подобного взаимодействия преподавателей и обучающихся используется система управления обучением Moodle, прямое назначение которой – проектировка и создание ресурсов информационно-образовательной среды вуза, а также управление данными ресурсами.

Данная система формирует основу виртуального университета, включающую теоретические, учебно-методические и практические материалы электронных курсов по различным направлениям подготовки высшего образования. Однако возможности системы Moodle целесообразно использовать и при обучении иностранных слушателей подготовительного отделения.

Особенно перспективно использование Moodle для обучения слушателей языку специальности во внеаудиторное время. Включение в процесс обучения динамического электронного ресурса позволяет повысить мотивационную составляющую учебного процесса, активизировать самостоятельную деятельность учащихся, обеспечить обратную связь с преподавателем для каждого участника курса.

Важнейшей задачей предвузовского этапа обучения является обучение иностранных слушателей восприятию учебных лекций, поскольку лекционная форма обучения выступает в качестве ведущей на основных курсах. С целью формирования и развития навыков и умений аудирования лекций обучающимся предлагается элемент курса по языку специальности «Лекция». Предлагаемые звучащие тексты разбиты на фрагменты. После каждого фрагмента предусмотрена веб-страница с вопросами, проверяющими уровень усвоения прослушанного учебного материала. При наличии правильных ответов на вопросы для учащихся открывается доступ к следующему фрагменту лекции. В качестве варианта с целью контроля понимания содержания лекции применяется прием «клоуз-тест». Учащимся предлагается вначале прослушать лекцию, а затем прочитать или (для слушателей более продвинутого уровня подготовки) прослушать тот же текст, в котором пропущены ключевые слова или фразы, и записать их. При условии успешного выполнения задания учащимся также предлагается новый фрагмент лекции.

Наряду с аудиотекстами элемент курса «Лекция» может содержать учебные тексты по языку специальности для чтения. Тексты для чтения в системе Moodle отличает нелинейная организация, при которой используются технологии гипермедиа и гипертекста. В материал встраиваются таблицы, схемы, рисунки, ссылки на аутентичные тексты, справочно-информационные материалы, учебные, научные и научно-популярные фильмы, звук и видео. На основе печатных текстов участники электронного курса составляют глоссарий с дефинициями терминов и иллюстрациями их употребления.

На занятиях по языку специальности в качестве единицы представления учебного материала выступает речевой образец. Технология электронного обучения разрешает вводить лексико-грамматические структуры в тестовые задания как на этапе предтекстовой, так и на этапе послетекстовой работы. Выполнение тестов в системе Moodle выводит взаимодействие между преподавателем и обучаемым на качественно иной уровень, поскольку позволяет преподавателю отслеживать активность участников курса, быстро и достаточно точно определять качество усвоения материала, фиксировать допущенные ошибки и, опираясь на сделанные выводы, корректировать или дополнять учебный материал. Включенные в электронный курс тестовые задания формируют банк вопросов, который впоследствии целесообразно использовать при проведении срезового или итогового контроля.

Развитие коммуникативных компетенций, творческого взаимодействия, умений логично и аргументированно отстаивать свою позицию достигается посредством включения в учебный процесс элемента курса «Форум».

Данная форма обучения представляет собой площадку для проведения дискуссий в письменной форме, что, несомненно, влияет на усвоение лексико-грамматического материала, стимулирует мыслительный процесс, формирует навыки работы с интернет-ресурсами. Данный раздел курса структурируется по темам, каждая из которых вводит обучающихся в ситуацию решения проблемной задачи. Каждый участник курса размещает свой материал и комментирует ответы других участников. Вариативно преподаватель может предложить учащимся применить технологию письменного мозгового штурма, выстроить ассоциативную цепочку слов, определить маршрут действий, направленных на решение той или иной проблемной ситуации.

Элемент курса «Задание» предполагает постановку учебной задачи, которая может выполняться как группой, так и индивидуально. Полученные ответы в электронной форме загружаются на сервер для последующей проверки и оценивания преподавателем. Приведем примеры предлагаемых заданий для слушателей подготовительного отделения медико-биологического профиля:

Прочитайте план текста и опорные слова к пунктам плана. Восстановите и запишите текст.

1. Вещество как вид материи / представлять собой, состоять из /
2. Простые и сложные вещества / делиться на, химические элементы /
- 2.1. Простые вещества / разложить /
- 2.2. Сложные вещества / оксид меди, соляная кислота, углекислый газ /

Прочитайте название химического символа, заполните таблицу.

Химический символ	Чтение химического символа	Русское название элемента
...	Аш	...
...	Це	...

- Приведите примеры положительного и отрицательного катализа.
- Составьте схемы предложений.
- Прочтите и упростите текст, употребляя вместо сложных предложений простые предложения. Запишите полученный вариант текста.
- Используя данные таблицы, проанализируйте характер прокариотических и эукариотических образований.
- Подготовьте и представьте в письменной форме сообщение на одну из предложенных тем.

Формы работы в системе управления обучением Moodle способствуют развитию умений всех видов речевой деятельности, включая умения устной речи. Задания в системе Moodle целесообразно использовать при подготовке к аудиторным занятиям для проведения ролевых и деловых игр, уроков-конференций, уроков-семинаров, организации ситуативно-информационного, аналитического и имитационного моделирования деятельности, в том числе для разработки различного рода учебных проектов.

Внедрение технологий электронного обучения в практику преподавания языка специальности позволяет стимулировать познавательную активность обучающихся, подключать к обучению интернет-ресурсы, применять автоматизированные средства оценки знаний и в целом оптимизировать учебный процесс на подготовительных отделениях для иностранных граждан.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // ст. 16. М.: Издательство Проспект, 2015 г. С. 17.

B. V. Cherenkova

E-LEARNING IN THE LANGUAGE SPECIALTY TRAINING OF FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY DEPARTMENTS

Abstract: The article deals with the peculiarities of e-learning in the language specialty training of foreign students of Preparatory faculties. The author presents the teaching techniques in the Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Moodle.

Keywords: e-learning; electronic resource; learning management system; hypertext; forum; teaching techniques.

кандидат филологических наук, старший преподаватель
Национального исследовательского московского государственного
строительного университета Российской государственной аграрного
университета МСХА им. К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия
bazilik@mail.ru

О РАЗРАБОТКЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ) ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГИДРОТЕХНИКА»

Аннотация: В статье проводится анализ экзаменационных материалов по русскому языку как иностранному по всем видам речевой деятельности для студентов, изучающих гидротехнику. Актуальность выбранной темы обусловлена недостаточным количеством разработанных материалов по данной специальности и вызвана необходимостью проверки уровня владения языком специальности и научным стилем речи на русском языке.

Ключевые слова: экзаменационные материалы; язык специальности; гидротехника; научный стиль речи.

В последнее время одной из доминирующих целей изучения русского языка как иностранного является получение высшего технического образования в России. Обучение иностранных слушателей языку специальности как средству получения научно-технических знаний является приоритетным направлением в методике преподавания РКИ и нуждается в совершенствовании средств образовательного процесса [1], а также разработок контрольно-измерительных материалов по языку изучаемой специальности.

Язык специальности – это «подсистема языка, обслуживающая сферу профессионального общения и характеризующаяся широким использованием терминологии, преимущественным употреблением слов в их прямых, конкретных значениях, тенденцией к специфическим синтаксическим построениям» [3: 197]. При освоении языка специальности учащийся должен уметь понимать научно-техническую литературу, общаться в устной и письменной формах на иностранном (русском) языке. Поэтому задачей преподавателя РКИ является не только организация практических занятий, позволяющих сформировать навыки владения языком специальности и научным стилем речи, но и создание материалов для контроля и проверки этих навыков.

В данной статье проводится анализ экзаменационных материалов, предназначенных для иностранцев (в данном случае китайцев), обучающихся на факультете гидротехнического, агропромышленного и гражданского строительства по всем видам речевой деятельности: лексике и грамматике, аудированию, чтению, письму и говорению. Материалы составлены по учебному пособию «Изучаем специальность по-русски» Мамай О. М., Журавлевой А. Г., Хоу Сью (Российский государственный аграрный университет МСХА им. К. А. Тимирязева) с привлечением дополнительной литературы. Данная тема является актуальной, поскольку является недостаточно изученной и необходима для оценки знаний учащихся по изучаемой ими специальности на русском языке.

Разработка материалов к экзамену проходит в виде субтестов, выполнение которых позволяет объективно оценить знания иностранных учащихся-гидротехников.

Лексико-грамматический субтест состоит из 6 частей и 115 заданий и построен по принципу множественного выбора. Максимальное количество баллов – 115 (1 позиция соответствует 1 баллу). В каждой части необходимо выбрать только один правильный вариант ответа. Время выполнения субтеста – 60 минут. Первая часть теста проверяет степень усвоения терминологии специальности гидротехника и лексический запас, необходимый для изучения научного стиля речи. Приведем некоторые примеры. В одном из заданий требуется закончить предложение, выбрав правильный вариант ответа. *Если гидроузел имеет транспортное значение, то в его состав должен входить...* а) акведук; б) канал; в) водохранилище; г) судоходный шлюз. Или, напротив, необходимо начать предложение: ... – появление ледяного покрова с момента устойчивого понижения температуры воздуха ниже нуля (варианты ответа: а) ледоход; б) ледостав; в) шуга). Знание терминов является необходимым условием усвоения языка специальности, поэтому выполнение в тесте заданий, связанных с терминологией, считается обязательным.

Кроме этого, в первой части лексико-грамматического теста проверяется знание речевых образцов научного стиля речи, выражающих такие значения, как определение/дефиниции (*что – это что, что является чем и др.*), свойство/характеристика предмета (*что имеет что, что характеризуется чем, что обладает чем*), взаимосвязь явлений/предметов (*что связано с чем, что зависит от чего*), состав/компоненты предмета/явления (*что состоит из чего, что делится на что, что входит в состав чего и т. д.*). Также проверяется знание отлагольных существительных со значением процесса (*осушение, подача, водозабор, водосброс, нанос, повышение, появление*), глаголов со значением изменения (*ухудшаться – ухудшиться, обогащать – обогатить*), прилагательных/числительных. Например, для десятичной дроби 3,023 предлагается несколько вариантов произношения: *3 целых 23 сотых; 3 целых 23 тысячных; 3 целых 23 десяти тысячных. Водный транспорт ... на судоходство и лесосплав* (необходимо выбрать глагол, использующийся при классификации: *включает, состоит, делится*). Успешное выполнение

первой части тестирования говорит о сформированном терминологическом аппарате учащегося и владении им пассивной и активной лексикой.

Степень владения предложно-падежной системой русского языка и управлением глаголов проверяется во второй части тестирования. Примерами могут служить следующие задания: *Дренаж делают из ... а) материалов; б) материалах; в) материалам, которые хорошо пропускают воду. Климат оказывает влияние ... а) на гидротехнику; б) от гидротехники; в) с гидротехникой. Гидротехника связана ... а) от воды; б) с водой; в) на воду.*

Выражение причинно-следственных, временных, условных, целевых отношений в предложении также проверяется во второй части теста. *С / Из-за / Для / При ... осуществления данного мероприятия применяют различные берегоукрепительные сооружения. С ... а) целью; б) целях; в) целям защиты берегов строятся различные берегоукрепительные сооружения. Половодье формируется ... в результате / из-за / так как / благодаря / снеготаянию.* Знание грамматической структуры языка, субъектно-предикатных, определительных и обстоятельственных отношений способствует адекватному восприятию языка специальности и правильно развивает коммуникативные навыки.

Вопрос определения вида глагола считается одним из сложных вопросов лексики и грамматики русского языка, особенно для китайских учащихся, поэтому мы посчитали целесообразным вынести этот раздел грамматики в отдельную часть. Приведем некоторые примеры. *В результате строительства водохранилища нередко ...* (варианты ответов: *происходили/произошли*) *изменения в экосистеме реки. В этом году из-за поднятия уровня грунтовых вод в регионе ...* (варианты ответов: *произошло/произошло*) *заболачивание территорий.*

Четвертая часть служит для проверки знаний степеней прилагательных и правильное их использование в контексте. Например, *запасы грунтовых вод делаются ... а) большие; б) больше. Наши задачи становятся... а) шире; б) широкие.*

Пятая и шестая части теста позволяют определить уровень владения особыми формами глагола – причастием и деепричастием. Одной из важных и сложных задач для каждого иностранного слушателя является умение дифференцировать и правильно определять полные и краткие, активные и пассивные причастия настоящего и прошедшего времени, а также деепричастия, образованные от глаголов несовершенного и совершенного вида. *Построив плотину, ... а) она причинила вред природе; б) гидротехники решили ряд народно-хозяйственных проблем. Лотки – это искусственные русла, ... а) заменяющие; б) заменившие; в) заменяемые; г) замененные каналы на тех участках, где каналы проложить невозможно или экономически невыгодно.* Важность данных частей речи обусловлена их частотностью использования в научном стиле речи.

Субтест «Чтение» представлен тремя текстами, имеющими научно-популярную и лингвострановедческую тематику. Тест состоит из 25 заданий, максимальное количество баллов 125 (1 задание – 5 баллов). Время выполнения субтеста – 60 минут. Научно-популярная литература имеет тот набор лексики, который необходим для проверки знаний студента-иностраница технического профиля. В первой части использован тест из учебного пособия Крыловой В. П. «Корректировочный курс русского языка» о значении воды в жизни человека, поскольку данная тема является актуальной для будущих специалистов по гидротехнике. В тесте проверяется степень понимания содержания прочитанного текста. Например, *из предложенных вариантов выберите тот, который наиболее полно соответствует содержанию текста: а) методы перегонки и ионного обмена позволяют удалить из воды взвешенные в ней частицы; б) методы перегонки и ионного обмена позволяют удалить из воды растворенные в ней вещества; в) методы перегонки и ионного обмена позволяют удалить из воды микробы и бактерии* [2: 50].

Следующая часть – составленный нами тест по тексту «Портрет реки Волги», взятый из пособия «Россия: страна и люди» составителя Перевозниковой А. К. [4]. В тесте предлагается ответить на вопросы: *Где начинается Волга?* (с вариантами ответов: *у подножия Уральских гор; выше Нижнего Новгорода; в центре Валдайской возвышенности*) или продолжить выскакивание: *Волгу перекрыли плотиной и возникло... а) Московское «море»; б) Рыбинское «море»; в) Иваньковское «море»*. Такого же типа задания даны и в следующем тесте по рассказу о Саяно-Шушенской ГЭС: *электролизеры будут производить... а) на алюминиевом заводе; б) в вагоностроительном комплексе; в) на Саяно-Шушенской ГЭС. Камвольный комбинат производит а) ткань; б) пластик; в) бумагу. На территории Восточной Сибири уже была развита промышленность (варианты ответа: до начала строительства ГЭС / благодаря строительству ГЭС / после завершения строительства ГЭС)*. Лингвострановедческий характер текстов помогает оценить степень владения информацией об известных гидротехнических сооружениях на территории страны, в которой студент получает образование, то есть России. Информативная и проблемная направленность текстов способствует развитию когнитивной компетенции учащихся.

Субтест «Аудирование» имеет две части. В каждой части предлагается прослушать текст и выполнить тестовое задание. Текст читается один раз. Время выполнения всего теста – 35 минут. Максимальное количество баллов – 105 (1 задание – 7 баллов). Выбор тематики текстов обусловлен изучаемой специальностью будущих инженеров-гидротехников. Задания тестов носят информативный и аналитический характер. Приведем некоторые примеры заданий и вариантов ответов. *Какая вода нужна для жизни людей: соленая, пресная или морская? «Три ущелья» – это самая крупная ГЭС в мире, находится в: а) верхнем; б) нижнем; в) среднем течении реки Янцзы.*

При оценке уровня сформированности навыков аудирования учитываются такие показатели, как соответствие ответов учащегося содержанию вопросов, осмысленное восприятие беглой устной научной речи.

Субтест «Письмо» включает две части. Каждая часть оценивается в 40 баллов (общая стоимость теста – 80 баллов). Первая часть предполагает написание текста о своей курсовой или высшей квалификационной работе по предварительно подготовленным преподавателем вопросам. От учащегося требуется правильно сформулировать тему, задачи, цели, объект исследования, его актуальность и структуру. При выполнении задания оценивается: умение письменно излагать высказывания по своей специальности в научном стиле речи, соответствие теме (минус 10 баллов за отклонение), полнота письменного высказывания, наличие коммуникативно значимых (минус 2 балла за каждое нарушение) и коммуникативно незначимых ошибок (минус 0,5 балла за каждую ошибку).

Второе задание служит для проверки навыков составления личных деловых документов. Поскольку иностранные студенты, учась в вузе, иногда сталкиваются с необходимостью написания заявлений, объяснительных и докладных записок и пр., умение их правильно составлять является для учащихся актуальным. Поэтому, кроме научного стиля речи и языка специальности, иностранные слушатели изучают правила и структуру оформления деловых документов. Примерами заданий являются написание заявления на имя декана о досрочной сдаче сессии или объяснительной записки о своей неявке на экзамен. При проверке учитываются такие параметры, как соответствие заданной теме (минус 20 баллов за отклонение или несоответствие), наличие коммуникативно значимых (минус 2 балла за каждое нарушение) и коммуникативно незначимых ошибок (минус 0,5 балла за каждую ошибку).

В субтест «Говорение» входят три задания: 1) чтение текста по специальности с последующим пересказом; 2) ответы на вопросы преподавателя; 3) монолог на заданную тему. Первое задание выполняется с предварительной подготовкой (10–15 минут), а второе и третье задания – без подготовки. Максимальное количество баллов – 120. Первое и третье задание – по 50 баллов, второе задание – 20 баллов.

С помощью первого задания преподаватель проверяет навыки монологического высказывания. Тестируемый должен логично пересказать текст по специальности, используя терминологию и необходимые для научного стиля речевые конструкции. При ответе оценивается соответствие содержанию текста, полнота раскрытия темы (минус 5 баллов за пропуск смысловой части), способность сокращать текст с сохранением темы (минус 5 баллов за пропуск важной информации в тексте), владение специальной лексикой, наличие коммуникативно значимых (минус 2 балла за каждое нарушение) и коммуникативно незначимых ошибок (минус 0,5 балла за каждую ошибку).

В качестве устных вопросов, на которые должен ответить учащийся, предлагаются следующие:

1. *Какие экологические проблемы могут возникнуть при строительстве плотины?*

2. *Что такое водосброс? Для чего необходимо его строить?*

3. *Какие бывают гидроузлы?*

4. *Для каких нужд служат ГЭС?*

Тематика вопросов обусловлена актуальностью и служит для развития коммуникативной компетенции в рамках специальности. При полном ответе тестируемого оценивается его адекватность заданному вопросу, коммуникативно значимые ошибки (минус 1 балл за каждую) и коммуникативно незначимые (минус 0,5 баллов за каждое нарушение).

Третье задание, которым является монолог тестируемого на заданную тему (о различных видах гидротехнических сооружений России или Китая или об экологических проблемах, связанных со строительством ГТС и др.), проверяет соответствие теме (минус 10 баллов за отклонение от темы), полноту ее раскрытия, логичность изложения (минус 5 баллов за пропуск важной части), темп речи (65 слов/мин.), отсутствие коммуникативно значимых (минус 1 балл) и коммуникативно незначимых ошибок (минус 0,5 балла). Монолог должен иметь не менее 20 высказываний. Данный вид теста оценивает умение делать обобщения и использовать для ответа специальные синтаксические средства.

Итак, разработка тестов по русскому языку как иностранному для обучающихся в рамках специальности гидротехника по всем видам речевой деятельности является весьма трудоемким процессом, но необходимым для определения уровня владения коммуникативной и когнитивной компетенцией в их учебно-профессиональной сфере.

При составлении экзаменационных тестов учитывалась тематика текстов (актуальность, связь со специальностью, лингвострановедческая направленность, информационный и проблемный характер). Субтесты охватывают характерные для научного стиля речи модели, использующиеся в языке специальности иностранными слушателями, и соответствуют 1 сертификационному уровню ТРКИ (технический профиль). Разработанные материалы определяют не только степень владения языком специальности и научным стилем речи, но и проверяют умение составлять деловые документы, что также является актуальным в процессе учебной деятельности (вторая часть субтеста «Письмо»).

В каждом teste отмечено количество частей или заданий, максимальное количество баллов и критерии оценки для субтестов «Письмо» и «Говорение». Каждое задание теста сопровождается примерами.

Будущий инженер-строитель, обучающийся в России, успешно сдавший экзамены по русскому языку по предлагаемым нами разработанным материалам, должен уметь понимать научно-техническую литературу, общаться в устной и письменной формах на иностранном (русском) языке в профес-

Литература

1. Константинова О. В. Использование гипертекстовой технологии при обучении иностранных учащихся языку специальности в техническом вузе // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-ispolzovanie-gipertekstovoy-tehnologii-pri-obuchenii-inostrannyyh-uchaschihsya-yazyku-spetsialnosti-v-tehnicheskem-vuze#ixzz4nTx4PgFs>.
2. Крылова В. П. Корректировочный курс русского языка : учебное пособие для иностранных студентов 1–2-го курсов строительных вузов. М.: МГСУ, 2014. 180 с.
3. Мамай О. М., Журавлева А. Г., Хоу Сью. Изучаем специальность по-русски : учебное пособие по русскому языку для китайских студентов III курса строительного факультета. Научный стиль речи. М., 2007. 230 с.
4. Перевозникова А. К. Россия: страна и люди : пособие по лингвострановедению. М.: Русский язык, 2013. 284 с.
5. Смолякова Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 1. С. 197–200.

E. L. Cherkashina

ABOUT CREATION OF EXAMINATION MATERIALS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (TECHNICAL PROFILE) FOR STUDENTS STUDYING IN THE SPECIALTY HYDRAULIC ENGINEERING

Abstract: The article analyzes the exam materials on Russian as a foreign language for all types of speech activity for students studying hydraulic engineering. The relevance of the chosen topic is due to the insufficient number of materials developed for this specialty and is caused by the need to check the level of proficiency in the language of the specialty and the scientific style of speech in Russian.

Keywords: examination materials; language of the specialty; hydraulic structures; scientific style of speech.

доктор филологических наук, зав. кафедрой русского языка как иностранного Пензенского государственного университета,
г. Пенза, Россия
vshmelkova@rambler.ru

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования интенсивных методов обучения иностранных граждан языку будущей специальности на довузовском этапе.

Ключевые слова: язык специальности; интенсивные методы обучения.

Подготовка будущих специалистов для зарубежных стран – одно из главных направлений в современном российском образовании. Большинство будущих специалистов, которые в данный момент обучаются в российских вузах, получают высшее образование на русском языке.

Основой коммуникативной компетенции будущих специалистов является язык их будущей специальности, а специфика научного языка, по мнению Е. С. Кузьминой, «находится в прямой зависимости от особенностей научного мышления» [1: 4].

Как известно, в настоящее время по разным причинам сокращается время обучения на подготовительном отделении вузов. Будущие студенты приезжают в Россию в конце октября – в ноябре, поэтому 7–8 месяцев – обычные сроки обучения на подготовительном отделении для групп учащихся из дальнего зарубежья. Следовательно, сроки изучения профильных предметов сокращаются, оказываются недостаточными для нормального усвоения. У преподавателей русского языка и научного стиля речи мало времени для подготовки учащихся к восприятию профильных предметов на русском языке.

Известно, что на первые недели обучения в российском вузе приходится также время психологической и языковой адаптации, поэтому в таких условиях подготовить учащихся к восприятию профильных предметов очень сложно.

Некоторое, если не решение проблемы, то снижение ее остроты возможно путем использования интенсивного метода преподавания языка специальности: изучение максимально возможного объема языкового материала за отведенное время.

Мотивация студентов на этом этапе, как правило, достаточно высока, у них есть желание как можно быстрее освоить русский язык. Профильные

предметы также не являются новыми для них: они изучали их в своей стране на родном языке.

Отбор учебного материала – очень важная составляющая учебного процесса на этом этапе. Занятия идут параллельно с курсом русского языка общего владения, однако учащиеся, например, еще не знакомы со всеми падежами, но они знают, что в русском языке есть 6 падежных форм и психологически готовы к усвоению какого-либо значения пока не изученной падежной формы, важной для научного стиля речи, профессиональной коммуникации.

Среди форм презентации нового учебного материала необходимы таблицы, схемы, а также самые разнообразные формы наглядности, на основе которых можно было бы учить монологической речи на научные темы. Монологическая речь, как правило, вызывает большие трудности на этом этапе.

Система упражнений и заданий должна быть направлена на усвоение и тренировку профессиональной и специальной лексики, базовых конструкций научного стиля речи русского языка, а также – на развитие навыков аудирования звучащей научной речи и навыков монологической речи.

Каждый профиль обучения предполагает свои материалы, учебные пособия, разработки и т. д. Имеющиеся пособия для будущих медиков, инженеров, как правило, уже выполнены с учетом четкого отбора лексики предметов, базовых конструкций научного стиля. Материалов для будущих студентов гуманитарных направлений мало, в них не представлена единая целостная система отбора материала, в первую очередь, лексического. Это касается, на наш взгляд, преподавания, например, обществознания.

Организация самостоятельной работы также является очень важной составляющей интенсивного подхода к преподаванию научного стиля речи. Здесь можно говорить как о создании пособий традиционного типа, так и о разработке компьютерных программ, приложений, которые активно используются во многих странах в процессе изучения иностранных языков. Использование этих средств очень эффективно на стадии повторения и закрепления изученного материала.

Формы контроля вполне могут быть традиционными при завершении изучения какого-либо раздела, темы (тест, контрольная работа и т. п.). Важнее продумать текущий контроль на каждом уроке и на определенном этапе урока тоже.

Использование интенсивных методов в преподавании научного стиля речи иностранным учащимся позволит развивать следующие направления в методике преподавания языка специальности на довузовском этапе обучения иностранных граждан:

- создание систематических учебных словарей терминологической и специальной лексики;
- создание учебников нового поколения для эффективного обучения учащихся;
- создание обучающих компьютерных программ, электронных приложений с учетом отобранного материала.

Литература

1. Кузьмина, Е. С. Синтагматика научного текста : автореферат дис. ... докт. филол. наук. М., 2005. 32 с.
2. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. М.: РУДН, 2001. 138 с.

V. V. Shmelkova

ON THE USE OF INTENSIVE METHODS IN SPECIALTY LANGUAGE TEACHING AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

Abstract: The article describes the possibilities of intensive methods using in the future specialty language teaching for foreign students at the pre-university stage.

Keywords: language of specialty; intensive methods of teaching.

доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка
№ 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия
shoustikova@yandex.ru

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО РКИ: РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ СФЕРЕ

Аннотация: В российской высшей школе иностранные слушатели на предвузовском этапе обучаются на русском языке речевому общению в учебно-научной профильно ориентированной сфере. Использование многокомпонентного учебно-методического комплекса по русскому языку для учащихся медико-биологического профиля позволяет успешно решать многограновые задачи по формированию их предметно-коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; научный стиль речи; интегративный подход; учебно-методический комплекс; языковая компетенция; предметно-коммуникативная компетенция.

Основой повышения качества подготовки иностранных специалистов в России является совершенствование процесса преподавания русского языка, на базе которого формируется их профессионально-коммуникативная компетенция. Вследствие этого проблемы преподавания русского языка в специальных – профессиональных целях, в частности, на предвузовском этапе обучения, приобретают особую значимость и актуальность [3].

Известно, что предметно-коммуникативная компетентность иностранных учащихся, т. е. их способность адекватно участвовать в речевом общении на русском языке в учебно-научной (академической) сфере, создается при тесной межпредметной координации педагогической деятельности русистов и преподавателей общеобразовательных дисциплин. В связи с вышесказанным можно утверждать, что предметно-коммуникативная компетентность слушателей формируется при реализации интегративного подхода к их обучению.

На предвузовском этапе (в терминологии второй половины ХХ века — подготовительном факультете) учащиеся-иностранные традиционно проходили обучение по аспекту, получившему разные названия в теории и практике РКИ: «научный язык», «научный стиль речи», «язык специальности», «обучение языку в специальных целях». С нашей точки зрения, в настоящее время уместнее говорить об обучении речевому общению в учебно-научной

профессионально ориентированной сфере. При этом ясно, что язык изучается именно для осуществления академического общения. На подготовительном факультете еще не может идти речь ни о научном, ни о профессиональном общении. Это — этап изучения общеобразовательных предметов на новом языке и освоения навыков и умений общения на этом языке в академической сфере, соответствующей профилю обучения. Так как образовательные программы отличаются в разных странах, речь идет не только о соответствии выражения известного слушателям учебно-научного предметного содержания на родном и изучаемом языках, но и о его обобщении, а также и **об усвоении** нового, не изучаемого на родине материала. На подготовительном факультете начинается обучение **речевому общению** (осуществлению разных видов речевой деятельности) на новом языковом и предметном учебно-научном материале. В этом смысле используется понятие **«интегративное обучение»**.

Подчеркнем, что сама идея межпредметных связей и координации имеет свою историю в отечественной практике обучения РКИ. Достаточно назвать широко известные теоретические исследования О. Д. Митрофановой (1972), Е. И. Мотиной (1983). Этой проблематике во второй половине XX века посвящены работы Т. А. Вишняковой, Н. С. Власовой, И. К. Гапочки, Л. П. Клобуковой, Н. М. Лариной, Н. Н. Ковачевой, Е. С. Кузьминой, Т. Г. Мухиной, Г. И. Кутузовой, В. В. Стародуб, А. И. Старыгина и др.

Для современной лингводидактики РКИ важнейшей задачей является реализация идеи интегративности обучения в **учебно-методических комплексах**, предназначенных для развития предметно-коммуникативной компетенции иностранных учащихся на разных уровнях.

В настоящее время в РУДН на кафедре русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин используется учебно-методический комплекс (УМК) **«Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль»**. Его создание было начато в 2007 году в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Указанный УМК предназначен для формирования **лингвопредметной компетенции** учащихся как основы речевого общения в учебно-научной профессионально ориентированной сфере общения. С точки зрения преподавателя общеобразовательных дисциплин — «предметника», это предметно-языковая компетенция, а с точки зрения русиста, это лингвопредметная компетенция. Лингвопредметная компетенция рассматривается преподавателем РКИ как интегральное образование, состоящее из следующих компонентов: лингвистическая (языковая), речевая, дискурсивная и предметная компетенции.

Учебно-методический комплекс **«Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль»** предназначен для использования на предвузовском этапе обучения и соответствует «Требованиям» и «Программе по РКИ» первого сертификационного уровня [1, 2]. УМК состоит из 12 компонентов — пособий, учебно-методических рекомендаций. Книги для студентов имеют гриф УМО по направлениям «Педагогическое образование».

Первая часть учебно-методического комплекса включает в себя:

1) «Вводный лингвопредметный курс», представляющий собой книгу для студента [4]; 2) словарь с переводом на 4 языка; 3) книгу для преподавателя, содержащую материалы поурочного контроля и методические рекомендации; 4) учебный план по НСР для данного периода; 5) электронный курс; 6) «Рабочую тетрадь» к урокам курса.

Вторая часть комплекса содержит: 1) книгу для студента «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Части I и II. Медико-биологический профиль. Базовый и первый сертификационный уровни» [5]; 2) «Рабочую тетрадь» с лексико-грамматическими заданиями; 3) ключи к заданиям из «Рабочей тетради»; 4) учебное пособие для комплексной работы по подготовке к студенческой научной ежегодной конференции [6]; 5) компьютерную программу: контролирующие итоговые тесты по лексике и грамматике в объеме требований первого сертификационного уровня; 6) контрольные (закрытые, ежегодно обновляемые) материалы для рубежного и итогового контроля по лексике и грамматике и видам речевой деятельности.

Третья часть УМК, своего рода «буферный» курс, используется для обобщения пройденного материала и самостоятельной работы слушателей с текстами по темам, с которых на первом курсе начинается изучение профильных дисциплин «Биология» и «Анатомия».

Специфика работы с ординаторами отражена в особых материалах для подготовки к практике общения с пациентами в больнице.

В отечественной методике преподавания РКИ основное внимание уделяется широкой проблематике формирования **лингвистической компетенции** иностранных учащихся. Неслучайно обучающие материалы, создающиеся с середины прошлого века, называются пособиями **по научному стилю речи, научному языку**, а не **по обучению речевому общению** в учебно-научной сфере. Такой подход объясним, так как без знания языковой системы невозможно адекватно участвовать ни в какой учебно-научной коммуникации. Но, к сожалению, в силу ряда объективных причин за пределами учебного процесса нередко остаются вопросы целенаправленного формирования на-выков и умений **во всех видах речевой деятельности на русском языке в сфере учебно-научного общения**, ориентированного на будущую специальность учащихся.

Языковая компетенция учащихся формируется **системно, следуя за прохождением** грамматического материала на уроках обучения общему владению языком. Так, например, в период вводного лингвопредметного курса на третьей неделе изучения русского языка, когда слушатели еще не изучали творительного падежа, используется только конструкция с именительным падежом. Например: *Какое число 5? 5 — это натуральное число.* На пятой неделе в первом уроке раздела вводного лингвопредметного курса «Химия» учащиеся используют определение: *Химия — это наука, которая изучает вещества, их строение и свойства.* Только после введения творительного

падежа преподавателем грамматики слушатели разучивают определение с творительным падежом: *Наука, которая изучает живые организмы, называется биологией*.

На первом сертификационном уровне в начале второго семестра подготовительного факультета в текстах по анатомии пассивные конструкции появляются только после изучения данной темы на уроках грамматики. Например: *Железы выделяют гормоны. Гормоны выделяются железами*.

Полная согласованность в прохождении грамматического материала на уроках по аспектам «Грамматика» и «Научный стиль речи» (*используем это название в целях экономии места и времени вместо «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере»*) является условием формирования лингвистической компетенции учащихся.

Флективный характер русского языка требует при его изучении выполнения большого количества тренировочных упражнений для достижения автоматизма в грамматической корректности высказывания. Предлагаемые упражнения, ориентированные на автоматизацию грамматических форм, должны выполняться как в устной, так и письменной форме. Письменные упражнения делаются дома в специальном учебном пособии — так называемой рабочей тетради. Для того чтобы возможные грамматические ошибки не запоминались, учащимся предлагается проверить свою работу с помощью ответов, содержащихся в специальном пособии — «Ключи к заданиям в «Рабочей тетради»». Подчеркнем, что предлагаемая тренировка носит индивидуально ориентированный характер и повышает мотивацию учащихся, поскольку каждый из них нацелен на преодоление своих личных сложностей и ошибок и не тратит времени на выслушивание и исправление чужих недочетов. Эта комплексная работа над лексико-грамматической формой развивает навыки самоконтроля, что является обязательным этапом в формировании лингвистической компетенции.

Известно, какую важную роль играет систематически организованный контроль в процессе освоения нового материала. В предлагаемом вниманию читателя УМК имеется специальное пособие для поурочного и рубежного контроля. Использование данного пособия логично подводит учащихся к итоговому контролю по данному аспекту в конце семестра.

Представляемый УМК предназначен для обучения всем видам речевой деятельности — чтению, аудированию, говорению и письму. Грамматическая корректность высказывания является обязательной основой выполнения любого вида речевой деятельности, что отражено в упражнениях в каждом из уроков пособия. Предложение и далее текст являются единицами обучения. В форме текста представляется и результат обучения выполнения всех видов речевой деятельности. На основе прочитанного текста составляются план, тезисы или конспект. После прослушивания текста (фрагмента или части лекции) на основе сделанных записей составляется план и/или конспект лекции. На данной основе готовится устное высказывание (текст).

В результате выполнения заданий по русскому языку, ориентированных на подготовку к разным видам речевой деятельности, решается главная задача предвузовского этапа: обучение речевому общению в академической сфере происходит в условиях тренинга на уроках РКИ, в реальных условиях — на занятиях по общеобразовательным предметам.

Речевое общение в академической сфере требует развития умения работы с учебно-научной информацией: умения выделять смысловые части, находить информационные центры, делить информацию на основную и дополнительную, структурировать информацию, аргументировать предпочтительность выбора той или иной структуры. Все эти логические операции осуществляются при условии владения предметным содержанием и соответствующими языковыми средствами. УМК «Русский язык будущему специалисту. Медико-биологический профиль» последовательно развивает эти умения, в том числе с использованием наглядных схем и таблиц. Проблемность, ориентация на смыслообразование при постановке и решении учебных задач, активизирующих когнитивные способности учащихся, повышают мотивированность учащихся.

Компетентность современного специалиста включает в себя как обязательное качество способность искать, находить и использовать новую информацию в профессиональных целях. Данное качество должно постепенно и последовательно развиваться в процессе обучения иностранцев, особенно при работе по аспекту «научный стиль речи». Одной из эффективных форм развития умений работать с информацией является учебно-научная студенческая конференция [6]. Подготовка и участие в ней, несомненно, наилучшим образом способствуют развитию у обучающихся, с одной стороны, навыков поиска, отбора, обработки, усвоения и представления информации на изучаемом языке. С другой стороны, участие в конференции требует от иностранных учащихся определенного уровня развития предметной компетенции, владения языком науки и коммуникативной компетенции с учетом их будущей профессиональной ориентации.

Ежегодно на кафедре русского языка № 2 РУДН проводится учебно-научная студенческая конференция «Я открываю мир». Для выступления на конференции учащийся должен уметь подготовить **письменный текст доклада** на основе самостоятельно отобранный и переработанной информации, т. е. учащемуся необходимо умение создать письменное монологическоеrepiduktivno-pruduktivnoe высказывание на основе прочитанных текстов. Текст доклада должен быть построен и представлен в выступлении согласно законам устной публичной научной речи. Таким образом, представляется методически целесообразным проводить подготовку к участию в учебно-научной конференции не только будущих докладчиков, но и всех студентов-участников (слушателей).

С этой целью была реализована идея создания на кафедре **нового жанра учебного пособия — сборник текстов докладов студентов** на конферен-

ции «Я открываю мир». Подготовленный самими учащимися, он является важной для них формой публикации. К каждому из текстов-докладов, написанных слушателями, преподаватели разрабатывают систему заданий. Первый тип заданий обеспечивает активизацию лексико-грамматических навыков оформления научного текста. Второй тип заданий обучает работе с текстом, содержащейся в нем информацией. Таким образом, в **текущем учебном году** для успешного участия в конференции можно использовать тексты докладов **предыдущего года**.

Целесообразность представленного нового жанра учебно-методической литературы очевидна. Готовясь к докладу, т. е. устному выступлению, докладчик трансформирует текст статьи в текст для доклада (т. е. в текст для его аудирования другими слушателями). Слушатель-докладчик активно работает не только с научной информацией, но и с языковой формой ее представления в тексте для другого вида речевой деятельности – чтения вслух. У студентов, потенциальных слушателей докладов, расширяется поле восприятия новой информации на новом изучаемом языке. Выполнение лексико-грамматических заданий развивает языковую компетенцию учащихся. Устная форма проводимого мероприятия наглядно показывает слушателям роль звучащей речи в учебной коммуникации. Участие в конференции даже только в качестве слушателя воспитывает навыки адекватного поведения в академической среде.

Хотелось бы также подчеркнуть и значение данного жанра учебной литературы в воспитательной работе с учащимися. Очень важно, что в пособии после названия доклада указывается фамилия его автора и страна, которую он представляет. Познавательная активность, высокая мотивация, самостоятельность и чувство ответственности за работу, представленную на суд товарищей, способствуют развитию **творческого потенциала и шире – формированию личности учащихся**.

В системе подготовки к речевому общению в академической сфере свое место занимают **профильно ориентированные экскурсии**. Для учащихся медико-биологического профиля это экскурсии в Палеонтологический музей, Музей Ч. Дарвина, Зоологический музей МГУ. Система подготовки к экскурсии на аудиторных занятиях, проведение преподавателем самой экскурсии в музее и заключительная самостоятельная работа после экскурсии позволяют добиться намеченных целей обучения как в плане развития лингвопредметной и в целом коммуникативной компетенции, так и научно-культурной интеграции учащихся в русскоязычное пространство.

Современные **инфокоммуникационные технологии** включаются в процесс обучения с разными целями: автоматизации лексико-грамматических навыков, поиска необходимой информации по изучаемым темам, поиска дополнительной информации по своему плану и в соответствии с кругом личных интересов в общеобразовательной сфере.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что представленная интегративная система обучения иностранных учащихся вносит свой вклад в **формирование мировоззрения и личности современного специалиста**.

Литература

1. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (A1). Базовый уровень (A2). Первый сертификационный уровень (B1) // Есина З. И., Иванова А. С., Соболева Н. И., Сорокина Е. В., Шустикова Т. В. и др. и 2-ое изд., доп. М., 2017. 186 с.
2. Требования к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным (Общее владение. Профессиональный модуль) // Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А. и др. М., 2009. 32 с.
3. Шустикова Т. В. Научный стиль речи: компетентностный подход к обучению на базовом этапе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 1. М.: РУДН, 2008. С. 81–88.
4. Шустикова Т. В., Воронкова И. А., Журкина Е. Н., Карпова Ю. В., Хамгокова Н. Ж., Шоркина Е. Н. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс. Базовый уровень. М.: РУДН, 2010. 163 с.
5. Шустикова Т. В., Воронкова И. А., Гурова О. А., Журкина Е. Н., Карпова Ю. В., Хамгокова Н. Ж., Шоркина Е. Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Ч. 1. 145 с.; Ч. II. 201 с. М.: РУДН, 2011.
6. Шустикова Т. В. Студенческая учебно-научная конференция как форма работы по развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся (предвузовский этап обучения) // VII Международная научно-практическая конференция «Международное сотрудничество в инженерном образовании». СПбГПУ ИМОП. 2–4 июля 2012. СПб, 2012. С. 185–189.

T. V. Shoustikova

COURSE PACKAGE ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMMUNICATION IN SPECIFIC ACADEMIC ENVIRONMENTS

Abstract: Under the Russian Federation higher education requirements the pre-university training for international students include the Russian language learning for specific purposes related to the students' future academic and working environment. The paper considers the ways to use the multi component course package on the Russian language for international students whose further studies focus on medicine and biology. The article provides tools to use the above course with the view to reach complex tasks aimed to shape and develop students' subject-related communicative competence.

Keywords: Russian as a foreign language; speech communication; LSP training.

кандидат исторических наук, заместитель директора учебного центра иностранных языков Российской государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия
a.v.shchurova@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСКУРСИЙ В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности организации экскурсии для иностранных учащихся, ее роль в процессе социокультурной адаптации.

Ключевые слова: социокультурная адаптация; иностранные учащиеся; организация экскурсий.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Под термином «социокультурная адаптация» подразумевается активный процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, процесс активного приобретения необходимых для жизни навыков и знаний, усвоение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности (явление «вхождения» или «включения» в культуру) [1].

Следует отметить, что социокультурная адаптация – это многоуровневый, динамичный процесс. Поскольку период пребывания иностранных студентов в России колеблется от двух недель до нескольких лет, то можно понять, насколько важен постоянный контроль за процессом адаптации. Последний включает в себя множество аспектов, наиболее важными из которых являются: приспособление к новой социокультурной среде, приспособление к новым климатическим условиям, времени, к новой образовательной системе, к новому языку общения, приспособление к культуре новой страны и т. д.

Практика свидетельствует, что часто представители разных стран и культур очень мало знают о друг друге, руководствуясь стереотипными представлениями, обладают недостоверной, а иногда и искаженной, негативной информацией о другой культуре и испытывают по отношению к ней предубеждение, что не может не оказаться на длительности и сложности их адаптации

к иной социокультурной среде. Все это делает проблему социокультурной адаптации актуальной.

Особое место в смягчении адаптационных процессов для иностранных учащихся отводится внеурочной, внеаудиторной деятельности. Она включает в себя разнообразные формы работы: внеаудиторная учебная работа, культурно-массовая и спортивная работа – все это создает благоприятный психологический климат в учебной группе, отношения сотрудничества между студентами.

Следует отметить, что все студенты-иностранные знакомятся с большим интересом с особенностями жизни, уклада, традиций в нашей стране. Положительные результаты в работе по адаптации имеют и экскурсии. Живое общение, эмоции, узнавание каких-то общих моральных и эстетических ценностей играют столь сильную роль, что другая культура постепенно перестает быть чужой, неинтересной [2].

Нужно помнить, что культурно-историческая осведомленность учащегося является обязательным условием адекватного владения языком. Иностранный студент, приезжая в нашу страну, проявляет интерес к ее традициям и обычаям, стремится поскорее познать основные культурные ценности, понять их истоки в истории русского народа. Он осознает необходимость изучить город, в котором он будет жить и учиться, постараться понять нравы и обычай его жителей.

Любая экскурсия, проводимая в рамках учебного процесса, направлена на приобретение новых знаний в условиях максимальной наглядности, то есть в ходе непосредственного наблюдения предметов и явлений. Во время экскурсии студенты имеют возможность совершенствовать свою речевую культуру, развивать и демонстрировать творческие способности в новой языковой ситуации. Помимо образовательных, перед экскурсией ставятся и не менее важные задачи – воспитательные. Внеаудиторное занятие подобного рода оказывает положительное влияние на личность студента, способствует формированию собственного суждения о представляемом в ходе экскурсии объекте культуры [4].

К примеру, экскурсия в Кремль в Измайлово с посещением ярмарки ремесел и вернисажа. Посещение этой выставки-ярмарки дает возможность познакомить студентов с народными художественными промыслами и ремеслами, оживить те знания, которые они получили в ходе изучения текстов по данной тематике. Присутствие на выставке, где каждый предмет народного творчества можно не только увидеть, но и создать самому на мастер-классе, взять в руки и рассмотреть, расспросить мастера о тонкостях его работы, неизменно пробуждает сильнейший интерес студентов к русской культуре.

Во время проведения экскурсии приветствуется проведение видео- и фотосъемки. Нельзя не согласиться с тем, что «фотоизображение помогает понять вербальную информацию, облегчая изучение языка. Способность фотографии эмоционально воздействовать, проникать в сознание, активизировать

мыслительную деятельность, служить основой для высказывания учащихся, адекватно воспринимать и правильно истолковывать действительность делает ее важным источником лингвострановедческой информации» [3: 237].

Экскурсии не только помогают иностранным студентам овладеть языком специальности, но и расширяют их кругозор, способствуют развитию у них чувства эстетического восприятия окружающего мира, формируют позитивное отношение к нашей стране [4].

По мнению автора данной статьи, было бы полезным и интересным организовывать для иностранных слушателей не только экскурсии в рамках учебного процесса, но и другие виды экскурсий с привлечением квалифицированных специалистов-экскурсоводов.

Важнейшее отличие профессиональной экскурсии от обычной познавательной прогулки сводится к характеру ознакомления с достопримечательностями на маршруте. На экскурсии работа с объектом на маршруте предполагает использование так называемых методических приемов показа и рассказа [6: 24].

Собственно сочетание рассказа и показа составляет суть экскурсионной работы. Вот что пишет об этом крупнейший специалист в области экскурсионной теории Б. В. Емельянов: «Экскурсионная практика свидетельствует о том, что осмотр объектов и их показ не одно и то же. Осмотр может быть определен как поверхностное, бесплановое знакомство с памятными местами. Каждый человек может без посторонней помощи осматривать жилой дом или улицу, исторический памятник на улице города, знакомиться с экспозицией краеведческого музея или произведениями в художественной галерее. Показ – это глубокое, целенаправленное ознакомление с объектом. Показ на экскурсии представляет собой наблюдение (изучение, исследование) объекта под руководством квалифицированного специалиста (экскурсовода). При осмотре человек воспринимает только внешний вид памятника (В1), а при показе – с помощью экскурсовода различает в нем различные стороны, части, принимает участие в их анализе. Чувственное впечатление экскурсанта о памятнике можно представить в виде равенства $B2=B1+$ пояснение экскурсовода, его методическое руководство» [5: 17].

Поэтому важна роль именно экскурсий в знакомстве с культурой страны и городом, где иностранный студент будет учиться. Путеводители, из которых иностранные студенты черпают информацию о стране и городе, дают зачастую устаревшую, не совсем верную, иногда даже фантастическую информацию. Поэтому важно, чтобы на экскурсии они знакомились с живой, современной, настоящей жизнью города и живым современным языком.

При экскурсионном рассказе объект оживает, становится интересным и понятным, поворачивается лицом к зрителю, экскурсанты становятся участниками исторического рассказа, знакомятся с городом, понимают его, узнают. Экскурсия способствует обогащению языкового запаса, исторических знаний, культурных традиций.

Экскурсия всегда несет в себе положительные эмоции: тут и радость узнавания, когда происходит опознание объекта, известного экскурсантам по фотографиям, репродукциям, описаниям (Собор Василия Блаженного, Большой театр, МГУ), и неформальное общение с другими участниками экскурсии.

Хочется отметить, что на внеучебной экскурсии нет заданий, нет оценок, поэтому слушатели чувствуют себя свободней, не боятся говорить и спрашивать. Вне институтских стен, вне учебной программы происходит более комфортное, неоценочное общение с экскурсоводом. Кроме того, общение с носителем русского языка (в данном случае с экскурсоводом) дает гораздо больший эффект в обучении, чем сухие тексты учебника.

Нужно помнить, что экскурсия, являясь формой прямого общения, помогает формировать общность чувств, настроений, мнений, взглядов, способствует достижению взаимопонимания; в ходе такого общения происходит усвоение информации, укрепляются взаимосвязи.

Экскурсия как форма прямого общения предполагает взаимосвязь и взаимодействие субъектов (экскурсовода и экскурсантов) на основе их совместной деятельности. Являясь специфической формой общения, экскурсия дает возможность получить значительный объем информации, формирует способы мыслительной деятельности. Общаясь с другими участниками мероприятия, экскурсант при помощи подражания и заимствования, сопереживания и идентификации усваивает человеческие эмоции, чувства, формы поведения.

В процессе общения достигаются необходимая организация и единство действий индивидов, входящих в группу, осуществляется эмоциональное взаимопонимание, формируется общность чувств, настроений, мыслей, взглядов [7: 14].

Таким образом, мы видим, что участие в экскурсиях помогает иностранным слушателям в практическом овладении русским языком, обогащает знаниями по истории и культуре России, знакомит с традициями. Все это способствует более мягкой и комфортной социокультурной адаптации.

Литература

1. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов. URL: <https://almavest.ru/ru/node/1245>.
2. Горбулинская Е. И., Кокова Э. Л., Урусов Р. Х. К вопросу социально-культурной адаптации иностранных граждан в условиях обучения в России // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20072>
3. Кузнецова Т. Е. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ / Т. Е. Кузнецова, И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова, С. В. Перфилова, Л. В. Юмашева // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. СПб: Изд. Политехнического университета, 2010. С. 236–238.

4. Андреева О. С. Особенности подготовки и проведения обзорных и тематических экскурсий с иностранными студентами // Известия Волгоградского технического университета : межвуз. сб. научн. ст. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 12. Волгоград, 2013. С. 90–93.
5. Емельянов Б. В. Основы экскурсоведения : учебное пособие / Центральный совет по туризму и экскурсиям. М., 1985.
6. Святославский А. В. Городская экскурсия. Основы теории и практики. М.: МИИО, 2006. 64 с.
7. Хуусконен Н. М., Глушанок Т. М. Практика экскурсионной деятельности. СПб: Гера, 2007. 208 с.

A. V. Shchurova

ORGANIZATION OF EXCURSIONS IN THE CONTEXT
OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

Abstract: In the article features of the organization of excursion for foreign students, its role in the process of sociocultural adaptation are considered.

Keywords: foreign students; social and cultural adaptation; organization of excursions.

старший преподаватель Ростовского государственного медицинского университета, г. Ростов-на-Дону, Россия
yaroirina@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЭТАПА ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье рассказывается о том, что проблему нехватки потенциального словаря, а также пополнения словарного запаса иностранных учащихся можно решать на занятиях по научному стилю речи, обучая их правилам русского словообразования.

Ключевые слова: иностранные учащиеся; язык специальности; правила словообразования.

Общеизвестно, что для иностранных учащихся подготовительного факультета медико-биологического профиля главной задачей является максимальная их подготовка к дальнейшему обучению в медицинском вузе.

Чтобы успешно начать учиться в медицинском вузе, будущему иностранному студенту-медику необходимо знать такие теоретические дисциплины, как биология, физика, химия, математика на русском языке, т. е. на языке естественно-научных дисциплин, который надо изучать и понимать. Он необходим для проведения учебных исследований во время лабораторных занятий по медицинской физике, биохимии, гистологии и другим предметам на младших курсах.

На подготовительном факультете дисциплина «Русский язык», которая подразделяется на 2 аспекта – изучение общелитературного стиля русского языка (ОЛС) и научного стиля (НСР), – для иностранцев по праву является ключевой.

«Модель системы обучения русскому языку <...> базируется на реализации принципа профессиональной направленности, который находит свое выражение в применении <...> методов и форм, усиливающих профессиональную направленность занятий по русскому языку» [4: 576], поэтому занятия по НСР чрезвычайно важны. Они готовят иностранных учащихся к овладению профессиональным языком медико-биологического профиля.

От степени подготовленности по этому предмету будут зависеть результаты овладения ими будущей специальностью на неродном языке.

Проанализировав учебную деятельность иностранных учащихся, обучающихся на подготовительном факультете в медицинском вузе, мы пришли

к выводу, что несмотря на имеющиеся успехи в обучении русскому языку как средству коммуникации, уровень их знаний, умений, навыков в овладении научным (медицинско-биологическим) стилем русского языка отстает.

Проблема заключается в том, что существует некая нескоординированность, асимметричность в подаче учебных материалов по русскому языку, в основу которых положен принцип «от простого к сложному» с поэтапным тематико-ситуативным формированием лексико-грамматической базы, и учебными материалами по общетеоретическим дисциплинам. Это можно объяснить тем, что изучение конкретной темы по общетеоретическим дисциплинам связано с большим объемом, и поэтому соблюсти эти принципы не всегда удается.

Изучение на русском языке анатомической терминологии (именно анатомической), основу которой составляют слова, пришедшие в русский язык из латинского языка, не вызывает трудности у иностранных учащихся, т. к. они владеют английским, французским или испанским языком, в основе которых также лежит латинский язык.

И если, объясняя анатомические термины, можно провести аналогию с родным языком учащихся, то изучение общетеоретических дисциплин (химии, биологии, физики) сложно из-за расхождения значений слов русского и родного языка учащихся, большого объема словарного состава, сложности его лексико-грамматической организации в этих науках.

Трудности заключаются еще и в том, что в текстах по специальности (ученые-лингвисты утверждают, что 80 % понимания текста зависит от знания лексики) на лекциях, которые они начинают слушать на подготовительном факультете, а затем в академической среде вуза наравне с русскими студентами, очень много незнакомых слов.

Учащиеся ощущают «дефицит», нехватку потенциального словаря, чтобы выразить свою мысль, и зачастую при ответе на занятиях на тот или иной вопрос переходят на родной язык, показывая тем самым, что материалом они владеют.

В связи с этим, актуальным является освоение лексических единиц, необходимых для изучения общенаучных тем.

Знание грамматики необходимо, чтобы быть грамотным, но неправильное окончание в речи иностранца не влияет на общий смысл его высказывания, а неправильный выбор и употребление слова влечет за собой непонимание, иногда даже имеет противоположное значение тому, что хотел сказать говорящий.

Чтобы облегчить запоминание русских слов, необходимо вооружить иностранных учащихся, в первую очередь, определенным минимумом учебно-научной лексики, на основе которой разработать систему упражнений, которая, в свою очередь, поможет учащимся заложить фундамент лингвистических знаний, лингвистического мышления на неродном языке

и будет способствовать накоплению потенциального словарного запаса языка медицинской науки.

Огромное значение в данном контексте приобретает знание основ словообразования, которое помогает иностранным учащимся усваивать элементы русской словообразовательной системы, учит определять значение неизвестных слов, повышает уровень восприятия значения незнакомых производных слов, а следовательно, и частей речи, к которым они относятся (учащиеся не всегда это понимают), способствует пополнению словарного запаса учащегося.

Очевидно, что невозможно за короткий срок обучить иностранных учащихся всем префиксам и суффиксам словоизготовства, поскольку русский язык изобилует ими. Важно на этапе предвузовской подготовки на занятиях по НСР расширять словарный запас учащихся, взяв за основу семантическое значение, имеющее первостепенный смысл.

Обучение словообразованию целесообразно осуществлять раздельно для слов каждой части речи с учетом высокой частотности выделяемой единицы и ее функционирования в устной и письменной речи.

Определено, например, что высокочастотными префиксами, употребляемыми для словоизготовства, являются следующие: *по-, на-, при-, у-, в-, вы-, за-* и др. [2: 344].

Для словообразовательной системы имени существительного характерны словосложение (*иглодержатель, носоглотка, кровообращение*), аббревиатура (*лечфак, патанатомия, медсестра, медпункт, физраствор, УЗИ, ЭКГ*).

Для имени прилагательного – основосложение: (*прямолинейный, желто-зеленый, желудочно-кишечный, сердечно-сосудистый, светочувствительный, водно-солевой*).

Общим для трех частей речи (существительное, прилагательное, глагол) является аффиксация: префиксальный, суффиксальный, суффиксально-префиксальный способ образования новых слов.

Продуктивными суффиксами для образования существительных являются *-тель* (слова мужского рода, образованные от глаголов, для обозначения профессии или конкретного предмета: *создатель, основатель, растворитель, раздражитель, заменитель*); *-ость* (слова женского рода, образованные от прилагательных: *растворимость, конечность, непроходимость, плоскость, близорукость, полость*); *-ание/-ение* (слова среднего рода, образованные от глаголов: *движение, сохранение, укрепление, лечение, растяжение, повреждение, расщепление, кипение, питание, поглощение* и др.).

В медицине велика частотность употребления слов с уменьшительно-ласкательным значением: *волосок, сосудик, язычок, ушко, сердечко, желудочек, косточка, головка, трубочка* и др. Не зная системы уменьшительных суффиксов, иностранный учащийся не может определить значение термина/слова. Нам представляется, что необходимо ознакомить учащихся с функционированием в русском языке суффиксов, имеющих уменьшительно-ласкательное значение, изучать и активизировать их употребление.

При изучении цвета необходимо уделить внимание прилагательным с суффиксами *-оват/-еват*, требующими расшифровки значения на основе словообразовательной структуры. Прилагательные, образованные с помощью этих суффиксов, имеют значение обладания каким-то признаком в легкой, небольшой степени: *беловатый, коричневатый, красноватый* и др.

В процессе изучения глагола необходимо расширять знания учащихся и обратить их внимание на наиболее продуктивный префиксальный способ их образования. Префикс *в-* (направление действия внутрь): *вбежать, влететь, ввести лекарство в вену, внести больного в палату; вы-* (движение изнутри): *вынести, вывести токсины из организма; о-* (действие вокруг предмета): *объехать, обойти все палаты; до-* (доведение действия до нормы): *доделать, дочитать, дослушать, долечить; за-* (начало действия): *закричать, заплакать, заинтересоваться, засмеяться* и др.

Важно указать учащимся на явления словообразовательной синонимии и антонимии, на идентичное значение, например, префиксов: *ненаучный* и *антинеучный, несимметричный* и *асимметричный, негранулярная* и *агранулярная*.

Антонимия проявляется при сопоставлении префиксальных образований, например, глаголов: *внести – вынести, ввести – вывести, закрыть – открыть, приехать – уехать* и др.

Активно освоив производящее слово, можно предложить иностранным учащимся ряд дериватов с заданием найти общий корень и объяснить значение каждого слова: *раствор – растворять(ся) – растворитель – растворимость – растворение – (не)растворимый – (не)растворенный*.

Сопоставительный анализ префиксального способа образования новых слов также способствует расширению словаря иностранных учащихся: *говорить* (базовый глагол) – *поговорить* (в течение небольшого отрезка времени) – *заговорить* (начало действия) – *договорить* (довести свое высказывание до конца).

Необходимо знакомить иностранных учащихся этапа предвузовской подготовки с многозначностью слов с целью их правильного употребления как в обиходной речи, так и в научной: *яблоко* как фрукт и *глазное яблоко*; *почка* на дереве и *почка* как орган; *раковина* на кухне и *ушная раковина*; *сумка* как предмет женского туалета и *околосердечная сумка*.

Практика показывает, что данная работа эффективна, интересна, познавательна для учащихся. Ее главная цель – снятие языковых трудностей, расширение знаний по русскому языку, формирование и накопление как активного, так и пассивного словарного запаса иностранных учащихся, развитие умений успешного применения полученных лингвистических знаний на занятиях по общенаучным медицинским предметам.

Литература

1. Большая медицинская энциклопедия / под редакцией А. Н. Бакулева. 2-е изд. М.: Медицина – Сов. энциклопедия, 1988.
2. Саяма Г. Отбор префиксов и их семантических значений, важных для обучения русской лексике // Международная научная конференция «Язык как система и деятельность – 5» : сб. Ростов-на-Дону: изд. ЮФУ, 2015. 372 с.
3. Современный русский язык / под ред. Розенталя Д.Э. М., 1976. 583 с.
4. Ярославская И. М. Изучение «русского языка для медицинских целей» в иноязычной аудитории на довузовском этапе // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» : сб. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2016. 584 с.

I. M. Yaroslavskaya

PROBLEMS OF TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALITY TO INTERNATIONAL STUDENTS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING STAGE

Abstract: The article says that the problem of lacking of potential vocabulary and also of enlarging it can be solved by teaching international students the rules of word formation at the classes of scientific Russian.

Keywords: international students; the Language of speciality; rules of word formation.

Научное издание

**Актуальные вопросы реализации
образовательных программ
на подготовительных факультетах
для иностранных граждан**

**Сборник материалов
II Всероссийской научно-практической конференции,
6–7 сентября 2017 г.**

Ответственные редакторы: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова

Редактор *Н. М. Разумова*
Компьютерная верстка *Е. А. Васюкова*

Гарнитура Таймс. Формат А5.

Редакционный отдел Управления научной деятельности
Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: + 7 495 330 88 01. Факс: + 7 495 330 85 65.
Эл. адрес: inbox@pushkin.institute
Сайт: www.pushkin.institute