

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Пермский национальный исследовательский политехнический университет»

*На правах рукописи*

Жданова Мария Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ  
ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ  
ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Аликина Елена Вадимовна

Пермь – 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ.....	18
1.1 Развитие и современное состояние российской системы языковой подготовки иностранных граждан .....	18
1.2 Психолого-педагогические условия обучения русскому языку как иностранному в политехническом вузе .....	37
1.3 Экстралингвистические знания как междисциплинарная категория: определения и таксономия.....	56
1.4 Социокультурный профессионально-ориентированный проект как средство формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся .....	74
Выводы по главе 1.....	82
ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ .....	86
2.1 Компонентная модель формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся .....	86
2.2 Комплекс предпроектных и проектных заданий для формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся .....	100
2.3 Опытнo-экспериментальная проверка технологии формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся политехнического вуза .....	120
Выводы по главе 2.....	141
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	144
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	148
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	175

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Интернационализация высшего образования является одной из глобальных современных тенденций, базирующихся на идеях гуманистической педагогики и обусловленных стремлением к более высокому качеству жизни. Развитие образовательной мобильности для мировых экономик становится значимым средством реализации несырьевого экспорта, достижения демографического баланса, улучшения качества человеческого капитала, развития культурной дипломатии. В соответствии с приоритетным проектом Правительства РФ «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», к 2025 г. планируется значительное увеличение численности иностранных граждан в российских вузах. Особо отмечается приток иностранных студентов в политехнические университеты, что объясняется повышенным интересом к инженерному образованию.

Базовым условием качественного профессионального образования является владение языком обучения. Согласно Требованиям единой сертификационной системы определения уровня владения русским языком, для начала обучения в российском вузе иностранный гражданин должен быть способным удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах. Однако большая часть зарубежных абитуриентов не владеет русским языком, что обуславливает необходимость предвузовской подготовки на подготовительных отделениях и факультетах федеральных государственных образовательных учреждений.

Предвузовская подготовка предусматривает первичную профилизацию образовательного процесса по программам инженерно-технической, технологической, гуманитарной, экономической и медико-биологической направленности, что, как показывает анализ нормативной, методической и учебной литературы, не в должной мере находит отражение в содержании обучения рус-

скому языку как иностранному (далее – РКИ). На вузовском этапе в соответствии с ФГОС ВО, языковая подготовка реализуется в рамках унифицированной дисциплины «Иностранный язык», направленной на формирование способностей осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ, а также академическое и профессиональное взаимодействие.

Несмотря на концептуальные основания, которые раскрывают значимость доступного для всех качественного и непрерывного образования, системные связи, обеспечивающие преемственность профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся в образовательной практике многопрофильных вузов, выстраиваются слабо. Это вызывает значительные трудности, которые испытывают все стороны образовательного процесса. Для политехнических вузов осложняющим фактором является большая вариативность этнокультурного состава учебных групп и реализуемых образовательных программ.

Важной причиной фиксируемых проблем является недостаточное внимание к целенаправленному формированию у иностранных обучающихся представлений о внеязыковых аспектах новой социальной действительности. Вместе с тем, без понимания норм поведения, культурных ценностей принимающей страны, способов взаимодействия с представителями иной культуры иностранный обучающийся не может стать равноправным участником коммуникации. В связи с этим возникает необходимость теоретического обоснования понятия «*экстралингвистические знания*» и разработки технологии их формирования в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки в условиях политехнического вуза.

**Степень научной разработанности проблемы.** Анализ литературы показал, что в настоящее время накоплен теоретический базис для решения проблем, связанных с формированием ЭЛЗ иностранных обучающихся.

*На методологическом уровне* сформировались научные подходы к исследованию таких тенденций развития профессионального образования, как интернационализация (О.А. Береговая, Л.Р. Сакаева и др.), непрерывность (Т.Ю. Полякова), инклюзия различных категорий обучающихся (Д.В. Зайцев, М.Н. Кожевникова и др.), в т.ч. иностранных граждан. Применительно к исследованиям образовательной миграции плодотворно воплощаются положения социокультурного (В.А. Бердичевский, Г.В. Елизарова, Ю.Е. Прохоров, В.В. Сафонова и др.), поликультурного (Е.В. Бондаревская, Л.Л. Супрунова, Е.А. Исаев, Л.П. Халяпина и др.), этноориентированного (Т.М. Балыхина, И.А. Пугачев, Н.М. Румянцева и др.), коммуникативного (Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин и др.) подходов в их междисциплинарном освещении. Вместе с тем, возможности интеграции выделенных подходов к совершенствованию процесса профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся политехнического вуза недостаточно раскрыты в научно-педагогическом дискурсе.

*На теоретическом уровне* активно развиваются теории социокультурной обусловленности образования, рассматривающие вуз как социокультурное образовательное пространство (А.Г. Асмолов, Н.Д. Кондратьев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.), в котором происходит профессиональное становление личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев и др.), формируется профессиональная культура (А.Л. Артамонов, И.Г. Долинина, Е.С. Лапшова и др.), развиваются профессионально значимые качества обучающихся (Д.А. Леонтьев, Е.Л. Руднева и др.). Междисциплинарное взаимодействие общеобразовательной и профессиональной подготовки анализируется в работах О.П. Панкратовой, В.Б. Куриленко. Особое внимание уделяется разработке концепций профессиональной ориентации и адаптации к профессиональной деятельности (И.Б. Авдеева, Л.А. Марюкова, О.А. Иванова). Глубоко изучены различные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам (К.Э. Безукладников, Э.Г. Крылов, О.А. Обдалова, Т.С. Серова). В исследованиях, субъектами которых являются иностранные обучающиеся,

всесторонне анализируются психолого-педагогические особенности социокультурной адаптации (С.А. Беккер, И.О. Кривцова, Т.А. Кротова и др.). Для нашего исследования особо актуальны работы, посвященные адаптации представителей арабской (А. Али Анвар, И.В. Глухова, Т.А. Кротова и др.) и китайской культур (Т.М. Балыхина, Н.М. Баранова, Чжао Юйцзян и др.).

Концепции профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся в большей степени разработаны по отношению к медицинскому образованию (С.Г. Борзенко, Ж.В. Бутенко, О.Л. Королева, В.Б. Куриленко и др.), что обусловлено более давней историей подготовки иностранных медицинских работников в советских и российских вузах. Имеется ряд диссертационных работ, в которых рассматривается иноязычное образование иностранных специалистов экономической, гуманитарной, технической, естественно-научной, военной сфер (Е.С. Пашков, Л.А. Дунаева, А.В. Массалова, И.А. Пугачев и др.). Подробно раскрыты вопросы формирования коммуникативной и профессионально-ориентированной языковой компетентности (Х.С. Байчорова, Е.В. Савенкова, Л.Ф. Фарисенкова и др.), межкультурной, лингвокоммуникативной, лингвосоциокультурной, лингвокультурной (Е.О. Амелина, А.Д. Кулик, В.Б. Куриленко, А.О. Мартынова, Т.В. Румянцева, О.Е. Соляник и др.) компетенций иностранных студентов.

Современные теории иноязычного образования в целом (Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Т.С. Серова, С.Г. Тер-Минасова и др.) и обучения РКИ в частности (Т.М. Балыхина, И.А. Пугачев, Л.И. Харченкова и др.) опираются на идеи взаимодействия языкового и социокультурного контекстов, развиваемые в лингвистических исследованиях (В.В. Воробьев, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Э. Оксаар и др.). В педагогическом дискурсе это находит отражение в лингвострановедческой трактовке обучения РКИ (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), в освещении проблем формирования фоновых, культурологических и межкультурных знаний (Н.А. Востряков, И.А. Гурицкая, Е.В. Победаш, Н.Ю. Филимонова и др.).

Поиски оптимальных путей развития способности ориентироваться в потоке информации, интерпретировать факты и события, включать их в свой речевой опыт приводят исследователей к необходимости переосмысления «знаниевой традиции» в педагогике (О.Н. Крылова, И.Н. Чарикова), а также к понятию «экстралингвистические знания» (далее – ЭЛЗ) (Е.С. Кубрякова, М.А. Холодная). Проблемы формирования ЭЛЗ рассматривались применительно к обучению будущих переводчиков (Е.В. Аликина, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Ю.О. Швецова и др.), однако не были решены для целей подготовки иностранных специалистов неязыкового профиля.

*На технологическом уровне* определены механизмы обеспечения преемственности разных ступеней образования (А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.), предложены способы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся (Л.П. Халяпина, М.Г. Евдокимова). Одним из успешно применяемых в практике вузовской подготовки признан метод проектов (В.К. Гюльгюден, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат и др.). Авторами предложены оригинальные решения по применению проектов для развития критического мышления, формирования проектных знаний и ценностных ориентаций будущих инженеров (И.Н. Чарикова), обучения иностранному языку (Е.Л. Пипченко, Е.А. Тюрина, В.М. Филиппова и др.) и др. Особым потенциалом для формирования ЭЛЗ обладает социокультурный проект, описываемый в работах М.Ю. Бухаркиной, Л.И. Палаевой, А.Э. Рахимовой, однако особенности его включения в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся в условиях поликультурной группы не были изучены.

Таким образом, анализ нормативно-правовой и научной литературы, а также критические наблюдения за реализацией образовательного процесса позволили выделить **противоречия**:

– *на методологическом уровне*: между значимостью гуманистических идей обеспечения качественного и непрерывного образования для всех и недостаточным вниманием к интеграции социокультурного, поликультурного,

этнокультурного и коммуникативного подходов к профессионально-ориентированной языковой подготовке иностранных обучающихся в российских политехнических вузах;

– *на теоретическом уровне*: между необходимостью социокультурной адаптации иностранных обучающихся политехнических вузов и неразработанностью теоретических основ обучения адекватному восприятию, пониманию и интерпретации экстралингвистической информации с целью формирования ЭЛЗ для полноценного участия в академической и профессиональной коммуникации на русском языке;

– *на технологическом уровне*: между высоким дидактическим потенциалом метода проектов и неразработанностью технологий, учитывающих специфику образовательной среды политехнического вуза и предусматривающих вовлеченность иностранных обучающихся в проектную деятельность социокультурной направленности.

Указанные противоречия обуславливают постановку **проблемы исследования**: какова технология формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки? Актуальность данной проблемы и необходимость поиска путей разрешения выявленных противоречий определили выбор **темы исследования**: «Формирование экстралингвистических знаний иностранных обучающихся политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки».

**Объектом исследования** является процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся в российском политехническом вузе.

**Предметом исследования** выступает технология формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование, разработка и практическая реализация технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся



политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки на основе метода проектов.

**Гипотеза исследования:** формирование ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки будет эффективным, если:

- выявлены специфические условия организации профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся в политехническом вузе;

- уточнено понятие ЭЛЗ в соответствии с задачами профессионально-ориентированной языковой подготовки, выделены основные тематические группы ЭЛЗ с учетом этнокультурных, этнопсихологических особенностей и адаптационных потребностей иностранных обучающихся политехнического вуза;

- обосновано применение социокультурного профессионально-ориентированного проекта как средства формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза;

- создана модель формирования ЭЛЗ, описывающая компоненты исследуемого процесса;

- разработана технология формирования ЭЛЗ, обеспечивающая преемственность предвузовского и вузовского этапов профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся;

- создан и внедрен в практику комплекс предпроектных и проектных заданий;

- определен инструментарий, позволяющий оценить уровень сформированности ЭЛЗ иностранных обучающихся.

В соответствии с целью и гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить специфику организации профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся в политехническом вузе.

2. Уточнить понятие ЭЛЗ, провести их классификацию, выделить единицу отбора и систематизации.

3. Определить возможности применения метода проектов для формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся на этапах предвузовской и вузовской профессионально-ориентированной языковой подготовки.

4. Создать модель формирования ЭЛЗ, описать ее компоненты и разработать технологию реализации.

5. Создать комплекс предпроектных и проектных заданий.

6. Спроектировать и описать критерии диагностики и оценки сформированности ЭЛЗ.

7. Провести опытно-экспериментальную верификацию технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза на основе социокультурных профессионально-ориентированных проектов.

Для реализации цели и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

– *теоретические* (изучение и анализ теоретических и практических работ в области общей и профессиональной педагогики, этнопсихологии, методологии и технологии профессионального образования, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, методики преподавания РКИ, диссертационных исследований по проблематике профессионально-ориентированной языковой подготовки и социокультурной адаптации иностранных граждан; метод моделирования);

– *эмпирические* (наблюдение за образовательным процессом, анкетирование обучающихся с целью выявления адаптационных потребностей, беседы с преподавателями, тестирование, опытное обучение, анализ продуктов проектной деятельности);

– *статистические* (описательная статистика, t-критерий Стьюдента и угловое преобразование Фишера).

**Методологической основой** исследования являются гуманистические идеи в педагогике, реализованные в рамках *социокультурного* (В.А. Бердичевский, М.М. Галева, Г.В. Елизарова, Ю.Е. Прохоров, В.В. Сафонова и др.), *поликультурного* (Е.В. Бондаревская, Л.Л. Супрунова, Л.П. Халяпина и др.), *этноориентированного* (Т.М. Балыхина, И.А. Пугачев, Н.М. Румянцева, Д.Н. Рубцова и др.), *коммуникативного* (В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин и др.) подходов к иноязычному профессиональному образованию, а также *эпистемический подход* к моделированию научно-познавательной деятельности (Н.В. Громыко, М.П. Котюрова, И.Н. Чарикова и др.).

**Теоретическую основу исследования** составляют положения теории непрерывного профессионального образования (А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.), межкультурной коммуникации (Г.В. Елизарова, Э. Оксаар, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, Л.И. Харченкова и др.), лингвокультурологии (В.В. Воробьев, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова и др.), этнолингвистики (Н.И. Толстой), этнопсихологии (Б.Ф. Поршнев, В.Г. Крысько, В.Э. Шагаль), лингвострановедения (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.), теории знаний (А.И. Субетто, М.А. Холодная и др.), теории и методики иноязычного профессионального образования (К.Э. Безукладников, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Т.С. Серова и др.), методики преподавания РКИ (Э.Г. Азимов, Т.М. Балыхина, Н.М. Румянцева, А.Н. Щукин и др.); концепции и технологии социокультурной адаптации иностранных обучающихся (С.А. Беккер, И.О. Кривцова, Т.А. Кротова, И.А. Пугачев и др.) и применения проектных технологий (В.Ф. Аитов, Н.Ф. Коряковцева, Е.Л. Пипченко, Е.С. Полат и др.).

**Опытно-экспериментальной базой** исследования выступило ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (ПНИПУ). В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 256 обучающихся (слушатели подготовительного отделения для иностранных

граждан; студенты 1-го курса, обучающиеся по направлению бакалавриата 21.03.01 «Нефтегазовое дело») из стран Ближнего Востока и Китая.

**Организация и этапы исследования.** Исследование проводилось с 2016 по 2023 гг. и включало в себя три этапа:

– *Аналитико-поисковый этап* (2016–2017 гг.): изучение методологических подходов в целях теоретического анализа и оценки исследуемой проблемы; формулировка цели, задач, объекта и предмета исследования; определение теоретических положений; разработка программы опытно-экспериментальной работы.

– *Опытно-экспериментальный этап* (2018–2022 гг.): подготовка и проведение исследования, уточнение гипотезы, ее опытно-экспериментальная проверка, накопление, анализ, обобщение и систематизация полученного материала;

– *Аналитико-обобщающий этап* (2022–2023 гг.): подведение итогов опытно-экспериментальной проверки, обработка, обобщение и анализ результатов исследования, уточнение выводов, определение перспектив исследования, оформление диссертационной работы.

**Научная новизна исследования:**

– впервые разработана технология формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза, предусматривающая преемственность предвузовского и вузовского этапов профессионально-ориентированной языковой подготовки и основанная на методе проектов;

– определены тематические группы ЭЛЗ, необходимые иностранным обучающимся для коммуникации на русском языке в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах и включающие этнокультурные, социально-бытовые, информационно-социальные, профориентационные и общепрофессиональные знания;

– выделена социокультурема как единица отбора и систематизации ЭЛЗ;

- доказана целесообразность применения социокультурных профессионально-ориентированных проектов как средства формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза;

- создана типология предпроектных и проектных заданий, способствующих формированию ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

- систематизированы психолого-педагогические условия организации образовательного процесса с иностранными обучающимися из стран Ближнего Востока и Китая в поликультурных группах политехнического вуза;

- раскрыт потенциал эпистемического подхода для моделирования научно-познавательной деятельности в области методологии и технологии профессионального иноязычного образования и теоретически описана компонентная модель формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза;

- уточнены понятия «экстралингвистические знания», «социокультурный профессионально-ориентированный проект», «социокультурема» применительно к профессионально-ориентированной языковой подготовке иностранных обучающихся политехнического вуза, составлена таксономия ЭЛЗ.

#### **Практическая ценность исследования:**

- внедрена в образовательную практику многопрофильного политехнического вуза технология формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся;

- создано научно-методическое обеспечение для реализации профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся поликультурных групп политехнического вуза;

- разработано и используется в учебном процессе пособие по формированию ЭЛЗ иностранных обучающихся «Я поступаю в Политех»;

- предложены критерии диагностики и средства оценки сформированности ЭЛЗ иностранных обучающихся.

**Обоснование соответствия содержания диссертации паспорту специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования».** Область диссертационного исследования соответствует п. 6 – Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональная Я-концепция; п. 7 – Интеграционные процессы в профессиональном образовании. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки в учреждениях профессионального образования; п. 12 – Теории содержания и научные основы технологий профессионального образования; п. 32 – Педагогические проблемы профориентации.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись на научно-методических семинарах кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ (2018–2023 гг.). Результаты исследования нашли отражение в 15 публикациях автора по теме диссертации, в т.ч. пяти – в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ, учебно-методическом пособии, а также выступлениях на международных (Москва 2016, 2021; Екатеринбург 2018; Грозный 2018, 2020, 2023; Красноярск 2022; Пермь, 2017, 2018, 2019; Баня-Лука 2019), Всероссийских (Ставрополь 2018; Пермь 2018; Орел 2019, 2023; Новосибирск 2020; Красноярск 2021) конференциях.

**Научная достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивается выбранной методологической основой исходных теоретических позиций; использованием методов исследования, адекватных его предмету, цели и задачам; продолжительностью и положительными результатами опытно-экспериментальной работы; репрезентативностью выборки участников; статистической значимостью и валидностью полученных результатов; воспроизводимостью разработанной технологии в условиях многопрофильного политехнического вуза.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Адаптация к новой социокультурной среде одновременно с овладением русским языком как языком обучения предполагают концептуальную преемственность предвузовской и вузовской языковой подготовки иностранных обучающихся к будущей профессиональной деятельности. Организация профессионально-ориентированной языковой подготовки в поликультурных группах политехнического вуза основана на интеграции социокультурного, поликультурного, этноориентированного, коммуникативного подходов в соответствии с принципами преемственности, адаптационной направленности, поликультурности, культуросообразности, индивидуализации и коммуникативной активности.

2. В процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки происходит формирование ЭЛЗ, которые представляют собой результат коммуникативно-познавательной деятельности обучающегося в виде единства декларативных и процедурных знаний о контексте коммуникативной ситуации и фактах объективно существующей действительности, способах деятельности в определенной социокультурной среде. Применительно к русскоязычной социокультурной среде выделяются тематические группы ЭЛЗ: *этнокультурные* (знания о традициях, обычаях, особенностях коммуникативного поведения, прецедентных феноменах и пр.), *социально-бытовые* (регионально-климатические, бытовые, этикетные, социально-правовые), *информационно-социальные* (знания об информационно-справочных ресурсах социального характера и доступе к ним), *профорientационные* (знания о системе российского образования, направлениях и специальностях вуза, условиях поступления и обучения), *общепрофессиональные* (знания о профессии инженера и развитии инженерного дела в России). Единицей отбора и систематизации ЭЛЗ является *социокультурема* как информационное единство лингвистической формы и экстралингвистических факторов, характерных для определенной ситуации речевого общения.

3. Средством формирования ЭЛЗ избран *социокультурный профессионально-ориентированный проект*, который представляет собой совокупность координированных и контролируемых действий обучающихся в процессе коммуникативно-познавательной деятельности с целью решения социокультурной проблемы, относящейся к профессионально-ориентированному предметному плану, и с обязательным представлением результатов (проектных продуктов).

4. Модель формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся, созданная на основе эпистемического подхода к моделированию научно-познавательной деятельности, описывает единство пяти компонентов исследуемого процесса: *коммуникативно-прагматический, онтологический, методологический, аксиологический и рефлексивный*. Компоненты соотносятся с проблемным полем изучаемой среды, регламентирующей нормативно-правовой базой, предметным содержанием иноязычного образования в политехническом вузе, способами решения проблемы в виде подходов, принципов и средств обучения, критериально-оценочным инструментарием и личностными проявлениями со стороны обучающегося.

5. Технология формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза основана на применении социокультурных профессионально-ориентированных проектов, предусматривает поэтапное и цикличное выполнение предпроектных (диагностирующих и пропедевтических) и проектных (продуктивных и контролирующих) заданий. Отбор материалов заданий осуществляется с учетом их аутентичности, экстралингвистической ценности, соответствия профессионально-ориентированному предметному плану, актуальности для социокультурной адаптации, возможности использовать результаты проекта в реальной коммуникации на русском языке в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах. Критериями оценки проектного продукта являются полнота содержания, правильность языкового



оформления, фактологическая точность представленной информации, качество технического оформления, отношение к выполнению проектных задач, адекватность принятого решения.

**Структура работы:** диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (269 наименований) и пяти приложений. Текст диссертации содержит 13 таблиц и 11 рисунков.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

## 1.1 Развитие и современное состояние российской системы языковой подготовки иностранных граждан

Для современного мира гуманистически ориентированные тенденции интернационализации, глобализации и массовизации высшего образования [41; 192; 189; 204] являются закономерными, поскольку обусловлены рядом социально-экономических, геополитических и демографических обстоятельств. Одним из негативных проявлений этих тенденций видится проблема, зафиксированная ЮНЕСКО и заключающаяся в том, что значительная доля студентов обучается на языке, которого полноценно не понимает [107; 252]. Зависимость качества профессионального образования от уровня языковой подготовки иностранных обучающихся очевидна. При этом социальная природа языка таит множество экстралингвистических факторов [130], познанию и адекватной интерпретации которых наилучшим образом может способствовать культуросообразное профессионально-ориентированное иноязычное образование.

История обучения иностранцев русскому языку насчитывает, по свидетельствам ученых (А.Г. Максимовских, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин и др.), сотни лет. Периоды развития теории и практики преподавания РКИ отражали изменения, происходящие в общественной, политической и социально-экономической жизни России. Л.В. Московкин и А.Н. Щукин выделяют девять периодов в становлении развития методики преподавания русского языка как иностранного, описывая положение русского языка в России и в мире в разные периоды мировой истории. Начальный период изучения русского языка авторы относят к XIII веку, утверждая, что «первые документальные свидетель-

ства об изучении/преподавании русского языка иностранцам связаны с деятельностью Ганзейского союза, который вел широкую коммерческую деятельность в Новгородской земле» [157, с. 13]. В этот период русский язык изучали купцы, торговавшие с Московской Русью, священники, миссионеры. После выхода страны на международную арену изучение русского языка стало более активным.

Во второй половине XVII в. возникали попытки создать первые печатные учебники русского языка для иностранцев. В университетах и гимназиях Западной Европы впервые приступили к преподаванию русского языка в начале XVIII в. В XIX – начале XX в. русский язык изучался в большинстве стран Европы и некоторых странах Азии и Африки, а в основе обучения, как правило, лежал грамматико-переводной метод. Первые методические школы «появились в XIX веке, причем не в столичных городах Российской империи, а в районах с преобладанием нерусского населения – в Прибалтике и в Поволжье» [157, с. 80].

После Октябрьской революции 1917 г. в стране началось массовое обучение иностранных студентов в «коммунистических университетах национальных меньшинств» [24], что сопровождалось активным внедрением различных вариантов прямых методов, в т.ч. лабораторного и экскурсионного, которые, начиная с 20-х годов XX в., сменились грамматико-переводным методом с усиленным вниманием к чтению и переводу письменных текстов [157, с. 111].

В 1959 г. при МГУ был открыт первый в СССР подготовительный факультет для иностранных граждан. Годом позже был образован Университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, осуществляющий подготовку специалистов для стран Азии, Африки и Латинской Америки. С середины 60-х гг. подготовительные факультеты начали функционировать в Московском автомобильно-дорожном институте, Ленинградском государственном универси-

тете и Ленинградском политехническом институте. В 1974 г. Научно-методический центр русского языка Московского университета реорганизован в Институт русского языка им. А.С. Пушкина [120].

Отечественная система предвузовской подготовки иностранных абитуриентов «прошла несколько этапов от первоначального накопления практического опыта до его теоретического осмысления и обобщения» [160, с. 240]. Формирование методики преподавания РКИ «в виде самостоятельной научной дисциплины состоялось лишь в 40-е годы XX столетия, после окончания Второй мировой войны» [157, с. 107]. Основы современных теорий и концепций были заложены работами целой плеяды исследователей, среди которых Э.Г. Азимов, А.А. Акишина, В.И., Балыхина, Г.А. Битехтина, Е.М. Верещагин, Л.Л. Вохмина, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Л.В. Московкин, Е.И. Пассов, Ю.Е. Прохоров, С.А. Хавронина, А.Н. Щукин и др.

Опираясь на достижения общей и профессиональной педагогики, лингвистики, психологии, психолингвистики, культурологии и других наук, теория и методика профессионально-ориентированного обучения РКИ продолжает активно развиваться с учетом новых подходов и тенденций в высшем образовании (Т.М. Балыхина, О.П. Быкова, А.Д. Кулик, В.Б. Куриленко, И.А. Пугачев и др.), а также совокупности геополитических и социокультурных факторов. К такого рода факторам можно отнести динамику событий в мире, увеличение возможностей использования информационных, в т.ч. цифровых технологий, рост образовательной миграции, требующей формирования не только языковых, но и *экстралингвистических знаний* (далее – ЭЛЗ) обучающихся, что соотносится с предметной областью настоящего исследования.

Теоретический обзор научной литературы позволил выявить широкий круг проблем, к которым обращаются отечественные ученые. И.О. Кривцова отмечает, что первые трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся, как правило, носят психофизиологический характер и возникают в связи с переменной жизненных условий (климат, проживание в общежитии),

при этом нивелирование таких трудностей требует знаний о стране, ее социокультурной среде [133]. К подобному выводу приходят И.Л. Беккер и С.А. Иванчин, в исследовании которых отмечаются трудности, связанные с отсутствием необходимых экстралингвистических данных [38]. Большинству будущих студентов сложно привыкнуть к организации обучения в университете, где возрастает роль самостоятельной работы, к проживанию в общежитии, где необходимо самому налаживать быт и согласовывать его с соседями, уметь приготовить еду на общей кухне, пользоваться общими санитарно-гигиеническими комнатами и пр.

В исследованиях Е.А. Бондарь, С.А. Иванчина, М.И. Кожевниковой, Т.А. Кротовой, Н.В. Поморцевой, Н.А. Ременцовой, А.Ю. Тенчурина, Н.Н. Ширковой проводится поиск эффективных способов повышения уровня адаптационной готовности иностранцев к новой образовательной среде. Так, М.И. Кожевникова определяет принципы и социально-педагогические условия интеграции иностранных граждан, разрабатывая соответствующую национально-ориентированную образовательную модель. Важнейшим фактором интеграции автор видит социально-образовательную среду: «изменяя социально-педагогические условия среды, в которой находится обучающийся, можно целенаправленно формировать учебные и профессиональные компетенции, развивать новые индивидуально-личностные качества обучающегося» [121, с. 20]. По мнению А.Ю. Тенчурина, создание особой социокультурной образовательной среды позволит реализовать индивидуальные образовательные траектории обучающихся за счет включения в образовательный процесс приёмов, в т.ч. игровых, ориентированных на помощь в профессиональном самоопределении [219].

Одним из важнейших этапов становления обучающегося как личности и как будущего профессионала является языковая подготовка в вузе, рассматриваемая как важный компонент социальной компетентности, этап всестороннего развития личности и расширения спектра востребованных обществом и экономикой компетенций [64; 117; 227]. Авторы различают профессиональное

языковое образование и профессиональное лингвистическое образование в зависимости от направления обучения студентов. Для студентов неязыковых специальностей, в частности, технических, иностранные языки имеют преимущественно прикладной характер, уделяется большее внимание подготовке к профессиональному общению. Анализируя разницу между языковым образованием для лингвистов и нелингвистов, применительно к последним, говорят о профессиональной языковой подготовке [64].

Концепции профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся в большей степени разработаны по отношению к медицинской сфере, что обусловлено более давней историей подготовки иностранных медицинских работников в советских и российских вузах.

Проблемы речевой подготовки будущего врача исследовались в диссертациях С.Г. Борзенко, Ж.В. Бутенко, Е.А. Волковой, Д.А. Журкина, А.В. Коробковой, О.Л. Королевой, В.Б. Куриленко, С.В. Маталовой и др. Разработке методического обеспечения профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов-медиков посвящены диссертации Ж.В. Бутенко [46], О.Л. Королевой [127]. Авторами разрабатываются типологии упражнений по обучению профессиональному медицинскому диалогу, проводится отбор ситуаций общения и детерминант речевого поведения (обстановка / условия общения; тема общения / предмет речи; коммуниканты / адресат). О.Л. Королева анализирует и включает в рабочие материалы экстралингвистическую информацию об участниках коммуникации и ситуации речевого общения [127]. Исследуются проблемы обучения иностранных студентов актуальным жанрам профессионального медицинского дискурса [141], профессиональному полилогу [46]. Разрабатывается проблема формирования умений устного профессионального общения в сфере медицины [46; 93; 127]. Теоретический обзор исследований позволяет выделить ряд работ, в которых рассматривается иноязычное образование иностранных специалистов и в других сферах, в частности, в экономической [175], гуманитарной [183], военной [219]. В качестве ин-

струментария формирования профессионально-языковой компетентности рассматриваются профессионально-ориентированные учебные ситуации, учебно-коммуникативные ситуации, аутентичные ситуации научного общения и пр. [175; 206].

Для нашего исследования особое значение имеют работы, посвященные языковой подготовке иностранных бакалавров технического и естественно-научного профилей [52; 124; 194; 214; 216; 226]. Описывая концепции обучения иностранных студентов инженерного профиля, авторы анализируют профессиональные потребности будущих инженеров [52], использование гипертекстовых технологий при обучении работе с научным текстом [124]. В диссертации И.А. Пугачева представлена интегративная модель профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных обучающихся технического и естественнонаучного профилей, Содержательный и организационный компоненты модели охватывают все аспекты языковой подготовки, определяют механизм социокультурной и психологической адаптации к учебе и жизни в России [194].

В ряде исследований последних лет применительно к иностранным обучающимся поднимается проблема формирования коммуникативной [132] и профессионально-языковой компетентности [175], межкультурной [146; 151], профессионально-коммуникативной [135; 169], социокультурной [177; 178] компетенций.

Отметим важное для нашей работы определение профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, предложенное Е.С. Пашковым: «базовое интегральное качество личности, реализующее социальную потребность в получении профессионального образования в российском университете и обуславливающее способность и готовность решать ситуативно обусловленные проблемы будущей профессиональной деятельности. Ее структура включает мотивационный, когнитивный, ориентационный и деятельностный компоненты» [175, с. 10]. Применительно к иностранным обучающимся автор рассматривает предвузовский этап обучения как начальный

этап профессионального образования, а сформированную на данном этапе профессионально-языковую компетентность как «обязательную профессионально-значимую характеристику будущего специалиста» [175, с. 8].

Современные концепции профессионально-ориентированной языковой подготовки опираются на идею взаимодействия языкового и социокультурного контекстов [34; 178; 193]. В работах К.М. Барсегян [37], Е.В. Победаш [178], М.И. Долженковой [89] изучаются способы формирования социокультурной компетенции с использованием современных педагогических технологий. Авторы констатируют низкое внимание в учебных пособиях к культуроведческому материалу [178], подчеркивая, что именно культурологические знания, формирующиеся в процессе изучения РКИ, обеспечивают индивидуализацию образовательного процесса [37].

Проблема формирования культурологических знаний иностранных обучающихся исследуется в работах Т.Г. Поповой [182], Е.Н. Стрельчук [214] и др. В частности, Е.Н. Стрельчук пишет, что освоение культурологической информации способствует формированию русскоязычной картины мира, направленной на восприятие положительного образа России. Автор предлагает изучать произведения русского искусства и профессионально-ориентированные культурологические тексты, следуя метафорической модели «Россия – человек: антропоморфные признаки» [214, с. 16]. На предвузовском этапе исследователь считает возможным выстраивать межкультурный диалог посредством обращения к основным лингвокультурным единицам.

Теоретические основы формирования фоновых знаний в процессе аккультурации и социализации иностранных обучающихся в русскоязычной среде заложены в трудах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [59; 60] и разносторонне развиваются в работах Л.С. Головиной, Ю.Е. Прохорова, М.Р. Спингар. В исследованиях Ю.Е. Прохорова [188] подчеркивается мысль о необходимости обучения РКИ как средству сосуществования представителей разных культур. О важности включения в учебный материал культурных, историче-



ских, социальных, психологических явлений говорится в работах Т.Г. Поповой [182], Е.С. Кубряковой [139] и др. Авторы единодушны в том, что возможность взаимодействия собеседников на уровне культур предполагает понимание экстралингвистических реалий.

Обратимся к анализу нормативно-правовой базы, которая регламентирует обучение иностранных граждан в российских вузах. Имеющийся корпус документных текстов можно разделить на четыре группы. К первой относятся документы государственного уровня, определяющие стратегические приоритеты в развитии образовательной мобильности и в продвижении русского языка. Во второй группе представлены документы, касающиеся статуса иностранных обучающихся, порядка их въезда в Российскую Федерацию и выезда после окончания обучения, статуса обучающихся подразделений вузов. Третью группу формируют документы, касающиеся организации образовательного процесса. Наконец, в четвертую группу входят стандарты, устанавливаются требования к уровню подготовки. Опишем кратко основные положения каждой группы.

#### *1. Стратегические документы:*

Важнейшим стратегическим документом является «Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом» (утв. Президентом Российской Федерации 03.11.2015 № Пр-2283) [10]. В данном документе русский язык рассматривается как один из инструментов реализации внешнеполитических интересов России, способствует укреплению и расширению российского присутствия на международной арене. Подчеркивается важность закрепления достойного места РФ в мировом цивилизационном процессе, для чего и необходимо стимулировать рост внимания и интереса к русскому языку и культуре за счет деятельности по поддержке и продвижению русского языка за рубежом. В качестве одной из возможностей расширения международного культурно-гуманитарного сотрудничества в Концепции обозначено обеспечение образовательного влияния Российской Федерации, поддержка изучения и преподавания русского языка. Одним из приоритетных

направлений деятельности по поддержке и продвижению русского языка за рубежом, согласно Концепции, является «удовлетворение потребностей иностранных граждан в получении многоуровневого образования на русском языке по основным общеобразовательным и профессиональным программам» [10, с. 6].

Другим стратегически важным документом является паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [12]. Целью данного проекта, утвержденного на период с 2017 по 2025 гг., является повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг и, как следствие, наращивание несырьевого экспорта. Реализация проекта предусматривает повышение привлекательности российских образовательных программ для иностранных граждан, а также улучшение условий их пребывания в период обучения на территории России.

*2. Нормативная документация о статусе иностранных обучающихся и обучающихся подразделений:*

Иностранные граждане могут быть приняты в государственные вузы РФ в соответствии с межправительственными соглашениями, а также соглашениями, заключенными Министерством науки и высшего образования РФ с другими министерствами и ведомствами, в ведении которых находятся учебные заведения [13]. Иностранные обучающиеся могут самостоятельно выбирать вуз и направление дальнейшего обучения и обучаться на контрактной основе. Пребывание иностранных обучающихся регулируется следующими документами:

– Федеральный закон от 25.07.2002 «115 ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» [2];

– Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 октября 2015 №1147 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [4].

Каждое учебное заведение высшего образования может устанавливать свои правила приема для иностранных граждан.

*3. Нормативная документация об организации обучения иностранных граждан:*

Для регламентации процесса обучения иностранных граждан в РФ применяются следующие документы:

– Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 78 Организация получения образования иностранными гражданами и лицами без гражданства в российских образовательных организациях) [1];

– Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному [8; 9];

– Приказ Минобрнауки России 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» [5].

*4. Нормативная документация, стандартизирующая требования к уровню владения русским языком иностранными гражданами:*

Владение русским языком законодательно признано одним из критериев получения иностранцами гражданства РФ, права на трудовую деятельность, а также на обучение в российских вузах. Требования к уровню владения русским языком для различных категорий иностранных граждан описаны в Государственных стандартах и Требованиях по русскому языку как иностранному [8; 9; 14].

Согласно Стандартам, обучающиеся постепенно знакомятся с грамматикой, лексикой, стилистикой русского языка в сфере бытового и социально-бытового общения. Основная задача, которая ставится на первом этапе (элементарном уровне владения), – понимать живую речь русскоязычного собеседника, адекватно реагировать на реплики в типичных ситуациях повседневной

реальной жизни [8; 9]. В связи с тем, что иноязычная коммуникативная компетенция должна быть сформирована не только применительно к повседневному общению, но и в профессиональной сфере, на последующих этапах обучения используются тексты научного стиля речи, изучается общеспециальная и общенаучная терминология. Таким образом, Стандарт регламентирует необходимость овладения иностранными обучающимися совокупностью компетенций: коммуникативной, образовательной и профессиональной.

Важным условием выполнения описанных выше требований является, на наш взгляд, формирование ЭЛЗ различной тематики на начальном этапе обучения русскому языку, поскольку уже с первых дней пребывания в России будущим студентам необходимо иметь представления о стране, общепринятых нормах и правилах поведения.

В основе определения результатов обучения иностранных обучающихся подготовительных отделений лежат «Требования по русскому языку как иностранному» [14]. Данный документ, обобщающий знания, умения, навыки, которыми должен владеть иностранный обучающийся, освоивший программу учебного заведения. Вузы самостоятельно могут определять уровень владения русским языком, который необходим для дальнейшего обучения. При определении уровня учитываются различные факторы, поскольку подготовка иностранных обучающихся может отличаться по срокам и формам обучения.

На уровне высшего образования Федеральными государственными образовательными стандартами и самостоятельно устанавливаемыми образовательными стандартами по соответствующему направлению подготовки или специальности регламентируется, что образовательные программы реализуются на государственном языке Российской Федерации (т.е. русском языке), однако образовательная организация вправе в своих локальных актах закрепить и другой язык обучения (например, английский).

Ключевые положения нормативно-правовой базы позволяют нам определить потребности обучающихся в полном и точном представлении своих

прав, обязанностей, порядка пребывания в РФ, правил поступления и обучения в российском вузе, что соотносимо с социально-правовыми знаниями, формированию которых необходимо уделять должное внимание в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки.

В соответствии со сложившейся практикой, иностранные абитуриенты, приезжающие в Россию, как правило, не владеют русским языком, а также не имеют опыта межкультурного взаимодействия. Это обуславливает необходимость обязательного прохождения иностранцами этапа предвузовской подготовки.

Подготовка иностранных граждан к обучению по основным образовательным программам высшего образования предваряется изучением русского языка как иностранного на подготовительных факультетах или отделениях федеральных государственных образовательных организаций.

В «Современном словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина закреплён термин «предвузовская подготовка», трактуемый как «система подготовки иностранных учащихся, имеющих образование, эквивалентное российскому полному среднему образованию, но не владеющих языком обучения (русским) и не готовых к обучению на русском языке в российских высших учебных заведениях» [17].

Следует заметить, что в российских вузах наблюдается разнообразие структурной организации предвузовской подготовки, которую осуществляют подготовительные отделения для иностранных граждан, подготовительные факультеты (институты международного образования, русского языка и культуры), центры (довузовского образования, международных образовательных программ и т.д.), международные отделы, управления [185], кафедры русского языка, русского языка как иностранного, межкультурной коммуникации, курсы русского языка как иностранного.

Подготовка иностранных граждан реализуется по дополнительным общеобразовательным программам, предусматривающим не только изучение языка, но и начальную профессионализацию образовательного процесса по

программам инженерно-технической, технологической, гуманитарной, экономической и медико-биологической направленности. Так, обучающиеся инженерно-технической и технологической направленности изучают такие предметы на русском языке, как физика, математика, информатика. Как правило, отдельно выделяется предмет «Научный стиль речи», включающий ознакомление с терминологией избранной специальности [5].

Подготовительные отделения для иностранных граждан действуют в Дальневосточном федеральном университете, Томском политехническом университете, Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского, Пермском национальном исследовательском политехническом университете и ряде других региональных вузов. Подготовительные факультеты представлены в структуре Московского государственного университета, Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Пятигорского государственного университета, Томского государственного университета и других вузов. Факультетский статус дает организаторам обучения иностранцев более широкие полномочия по принятию решения в области политики продвижения программ, их содержательного наполнения, организации внеаудиторной деятельности обучающихся. В соответствии с тенденциями цифровизации образования появляются и цифровые подготовительные факультеты (например, в РУДН), осуществляющие языковую подготовку иностранных граждан для поступления в университеты России.

Что касается непосредственно обучения иностранных граждан на подготовительном отделении с целью их подготовки к поступлению на образовательные программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, оно осуществляется по образовательным программам и планам, принятым внутри вузов и опирающимся на соответствующие нормативно-правовые акты. Минимальный объем изучения РКИ на подготовительных отделениях устанавливается Приказом №1304 Минобрнауки России от 03.10.2014 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства

к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [5]. Данный документ дает вузам определенную степень свободы, позволяя создавать такие программы, в которых учтена специфика дальнейшего обучения иностранцев в вузе.

Как правило, продолжительность обучения на подготовительном отделении составляет около 9–10 месяцев, что эквивалентно циклу одного учебного года в рамках основной образовательной программы вуза. За это время обучающиеся осваивают программу русского языка как иностранного в диапазоне от элементарного (ТЭУ/А1) до первого сертификационного уровня (ТРКИ-1/В1), необходимого для зачисления на программы бакалавриата и специалитета. Как правило, подготовка иностранных граждан осуществляется в течение двух семестров и включает подготовку к сдаче теста по русскому языку, экзаменам выбранного профиля.

Обратимся к анализу опыта работы российских многопрофильных вузов по организации предвузовской языковой подготовки.

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (<https://www.spbstu.ru/>) подготовка иностранных граждан по стандартной программе длится 10 месяцев, учитывает требования стандартов российской средней школы и первых курсов вузов. Более 50% времени отводится изучению русского языка. В зависимости от будущей специализации студента, программа подготовки в вузе разделена на три профиля: инженерный, экономический и гуманитарный. В вузе действует информационная экосистема *PolySPACE*, объединяющая мероприятия и активности для иностранных абитуриентов и студентов.

В Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского (<http://www.unn.ru>) и Пермском национальном исследовательском политехническом университете (<https://pstu.ru>) подготовка по русскому языку как иностранном занимает от 6 до 10 месяцев. Вне зависимости от сроков обучения обучающиеся сдают экзамен ТРКИ и получают соответствующий результатам документ (сертификат, диплом, справку об окончании обучения).

Один из наиболее известных в России политехнических университетов, имеющих широкую географию обучающихся – Московский политехнический университет (<https://mospolytech.ru>). Подготовка иностранных слушателей проводится на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин и, как правило, длится 10 месяцев. В качестве приоритета ставится активизация интеллектуальных и творческих способностей слушателей в целях формирования многосторонне развитой личности в целом и профессионала в частности, а также социокультурная адаптация к новой среде проживания. Обучающиеся проходят подготовку по русскому языку и дисциплинам по выбору. Программы разделены на экономический, инженерно-технический и технологический профили. Во втором семестре помимо русского языка, математики, физики и информатики слушатели в зависимости от профиля изучают инженерную графику или историю и обществознание.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана (<https://bmstu.ru>) обучение иностранных граждан проводится на подготовительном отделении факультета международных образовательных программ. Подготовка к основному образованию ведется в течение года и занимает до 884 аудиторных часов. По окончании обучения слушатели сдают экзамен на владение первым сертификационным уровнем русского языка. В соответствии с внутренними нормативными актами МГТУ им. Н.Э. Баумана разработана программа изучения РКИ с фондом оценочных средств. В программу включены аспекты социокультурной, социокоммуникативной, социобытовой адаптации обучающихся. Для максимальной индивидуализации учебного процесса и адаптации иностранных слушателей к образовательной среде на этапе поступления на подготовительное отделение в университете проводится ранжирование слушателей по начальному уровню подготовки по результатам входного тестирования. Слушатель изначально поступает на программу с максимальным количеством часов, но по результатам входного тестирования может быть переведен в другую группу, где определенный объем программы уже перезачтен. Такое ранжирование помогает выстраивать группы примерно одного уровня.



В Пермском национальном исследовательском политехническом университете (<http://www.pstu.ru>) обучение иностранных граждан на подготовительном отделении ведется с 2012 года. Слушатели подготовительных курсов проходят подготовку от 6 месяцев до года, а по окончании обучения сдают выпускные экзамены, оценивающие владение русским языком на уровне ТРКИ-1 (Первый сертификационный уровень). Подготовка иностранных обучающихся сопровождается изучением особенностей текстов научного стиля речи (по предметным областям «Математика», «Физика», «Информатика»), что способствует расширению профессионально-ориентированного лексического запаса. Программа обучения РКИ на подготовительном отделении ПНИПУ составляет 612 академических часов аудиторной работы, включая научный стиль речи и проведение экзаменов. По окончании учебного года обучающиеся, успешно сдавшие все три экзамена (элементарный, базовый и первый сертификационный уровень владения РКИ) получают сертификат. На этапе зачисления на подготовительный курс уровень владения русским языком не учитывается, однако в процессе обучения слушатели с разным уровнем направляются в соответствующие группы.

Как показал анализ программ подготовки иностранных граждан ведущих многопрофильных вузов страны, обучение на подготовительных отделениях направлено не только на изучение РКИ, но и на адаптацию иностранцев к новой культурной и образовательной среде, а также на подготовку к будущему профессиональному образованию. Вне зависимости от сроков и форм обучения, количества и географии обучающихся, все ведущие вузы придерживаются схожих принципов организации подготовки иностранных граждан.

Анализ научно-педагогической литературы [134; 138; 181; 228] и образовательных практик российских многопрофильных вузов (МГТУ им. Н.Э. Баумана, НГУ им. Н.И. Лобачевского, ПНИПУ и др.) позволил выделить основные проблемные обстоятельства, возникающие при обучении иностранцев:

1. *Исходная неприспособленность иностранных обучающихся к бытовой, социальной, культурной сферам жизни в новом социуме.* Включаясь

в учебный процесс, иностранные обучающиеся параллельно знакомятся с новой для них культурой, стилем поведения, манерами и принципами коммуникации. С первых дней пребывания в стране возникают проблемы, требующие не столько знания языка, сколько знания реалий, лежащих вне языковой системы.

2. *Поликультурный состав учебных групп.* В условиях многопрофильного вуза в одной учебной группе оказываются представители разных национальных образовательных систем, не имеющие опыта получения образования за рубежом, что создает риски психологического дискомфорта, потери учебной мотивации, отказа от дальнейшего обучения.

3. *Интенсивная трудоемкость при ограниченных сроках обучения.* Классический вариант обучения на подготовительном отделении – это 10-месячная образовательная программа, которая включает интенсивный курс русского языка и изучение нескольких профильных дисциплин на русском языке. Курс обучения начинается, как правило, в сентябре-октябре и завершается в июне-июле. Однако многие иностранные слушатели по различным причинам приезжают в страну гораздо позже и вынуждены прилагать еще больше усилий, чтобы освоить заданный объем программы.

4. *Широкая профориентационная вариативность.* Несмотря на то, что при обучении на подготовительном отделении предусмотрена первичная профилизация, она проявляется лишь в определенном наборе изучаемых на русском языке предметов общеобразовательной подготовки (математика для инженерно-технической направленности, литература для гуманитарной и т.д.), не связана с профориентационным сопровождением и профессиональным самоопределением иностранных обучающихся. Следовательно, по окончании подготовительного отделения иностранные абитуриенты поступают на различные факультеты многопрофильного вуза, не имея точного представления о их специфике.

При зачислении на основные образовательные программы высшего образования иностранные студенты оказываются либо интегрированными

в группы российских студентов, либо обучаются в отдельных, но при этом поликультурных группах вместе с представителями разных стран. В частности, в ПНИПУ формируются группы иностранных студентов по направлениям «Нефтегазовое дело» (в основном из арабских стран) и «Лингвистика» (из Китая и стран Средней Азии), тогда как по другим направлениям такие группы не выделяются. Это связано с концентрацией иностранного контингента, поступающего на то или иное направление.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО программы бакалавриата и специалитета реализуются на государственном языке Российской Федерации, если иное не определено локальными нормативными актами, и включают ряд обязательных дисциплин, среди которых «Иностранный язык». К результатам обучения по программам бакалавриата относится универсальная компетенция «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК-4). Для программ специалитета формулировка УК-4 следующая: «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия».

В силу того, что по отношению к иностранным студентам РКИ является одновременно языком реализации образовательной программы и иностранным языком, наблюдается вариативность в организации профессионально-ориентированной языковой подготовки в разных российских вузах. Так, в ряде многопрофильных вузов РКИ преподается в отдельных или сборных группах в рамках унифицированной дисциплины «Иностранный язык», входящей в обязательную часть учебного плана. Трудоемкость и продолжительность данной дисциплины могут быть как минимальными (2 семестра, 88 аудиторных часов), так и максимальными (6 семестров, 212 аудиторных часов). В некоторых вузах в учебном плане значится отдельная дисциплина «Русский язык как иностранный» в блоке дисциплин «Иностранный язык». В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого,

например, присутствуют также дисциплины по выбору «РКИ: деловая коммуникация» и «РКИ: язык специальности». Следует отметить, что дисциплина «Русский язык и культура речи» включена в качестве элективной в небольшое количество образовательных программ.

Подчеркнем, что во ФГОС ВО обозначена и другая универсальная компетенция, соотносимая с межкультурным взаимодействием (для бакалавриата – УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах; для специалиста – УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия), реализация которой невозможна без включения межкультурного компонента в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки студентов.

Несмотря на целостное представление о содержании и структуре непрерывного образования, изложенное в трудах по профессиональной педагогике [55; 56; 57; 88; 94; 207], анализ исследований, посвященных иностранным обучающимся, показывает, что обеспечение преемственности разных этапов профессионально-ориентированной языковой подготовки трактуется как инновационная и пока не укоренившаяся в практике идея. В качестве теоретических оснований для поиска эффективных технологических решений, применимых в многопрофильном политехническом вузе, можно рассматривать исследование И.А. Пугачева, в котором разработаны основы профессионально ориентированного обучения РКИ бакалавров технического и естественнонаучного профилей [194]; концепцию пролонгированного и непрерывного профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков, разработанную В.Б. Куриленко [141]; идеи реализации непрерывного образования с позиций контекстного обучения, в т.ч. применительно к иноязычному образованию А.А. Вербицкого [56].

В нашей работе интегрирующим звеном в обеспечении преемственности профессионально-ориентированной языковой подготовки между предвузов-

ским и вузовским этапами выступает проблема формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся, а в качестве технологического средства предлагается использовать метод проектов.

Таким образом, мы можем констатировать, с одной стороны, специфические трудности, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в вузе (исходная неприспособленность иностранных обучающихся к бытовой, социальной, культурной сферам жизни в новом социуме, смешанный состав учебных групп, малый объем аудиторных часов и ограниченность сроков обучения РКИ, унифицированный характер содержания обучения РКИ в рамках дисциплины «Иностранный язык»), а, с другой, недостаточную преемственность в организации предвузовской и вузовской профессионально-ориентированной языковой подготовки в политехническом вузе.

Перечисленные трудности оказывают влияние на эмоциональное состояние иностранного обучающегося, его учебную мотивацию, восприятие учебного материала. В связи с этим считаем необходимым описать психолого-педагогические условия организации образовательного процесса по отношению к иностранным обучающимся многопрофильного политехнического вуза.

## **1.2 Психолого-педагогические условия обучения русскому языку как иностранному в политехническом вузе**

Как было отмечено ранее, одной из особенностей в организации профессионально-ориентированной языковой подготовки в российских многопрофильных вузах является формирование поликультурного состава учебных групп. В современной педагогической литературе (Э.Г. Азимов, Т.М. Балыхина, Л.А. Жохова, В.Г. Крысько, И.А. Пугачев, А.Н. Щукин и др.) такие группы обозначаются как «мультиязычные», «полиэтнические», «многонациональные», «интернациональные». В нашем исследовании мы, вслед за Е.С. Кочетковой, Е.А. Терской, И.В. Хариной, будем придерживаться термина

*поликультурная группа*, определяя ее как «студенческую аудиторию, имеющую полинациональный состав» [131, с. 123]. Кроме того, мы делаем акцент на взаимодействии иностранных обучающихся как представителей разных культур. При этом из всего многообразия термина *культура* мы придерживаемся следующей трактовки: «сфера духовной жизни людей, совокупность духовных ценностей, способами выражения которых являются наука, литература, искусство» [17, с. 117].

В поликультурных группах чрезвычайно актуальным становится вопрос учета особенностей протекания адаптационных процессов у иностранных обучающихся из разных стран, что обуславливает в дальнейшем выбор оптимальных педагогических технологий, направленных на минимизацию трудностей в процессе обучения РКИ. По словам И.В. Хариной, создание определенных психолого-педагогических условий для обучающихся поликультурных групп призвано организовать «гуманистически-ориентированное поликультурное пространство, способствующее вхождению иностранных студентов в чужую культуру» [228, с. 6].

В связи с тем, что поликультурные группы ПНИПУ как опытно-экспериментальной базы нашего исследования в основном состоят из представителей стран Ближнего Востока (арабского мира) и Китая, рассмотрим основные этнокультурные и этнопсихологические характеристики, которые необходимо принимать во внимание при создании оптимально комфортных психолого-педагогических условий для успешного формирования ЭЛЗ. Уточним, что, вслед за В.Г. Крысько [138], И.А. Пугачевым [193], под этнокультурными особенностями мы будем понимать совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса и развивающихся под влиянием культурной среды, тогда как этнопсихологические особенности рассматривать как явления общественного сознания, отражающие поведение и деятельность людей конкретной этнической общности.

Анализ теоретической базы показывает, что этнокультурные и этнопсихологические особенности арабских обучающихся достаточно подробно описаны в исследованиях И.В. Адигезалова, А. Али Анвара, И.А. Пугачева, Ю.А. Тушновой, В.Э. Шагаль, М. Шрих и др. Различным аспектам обучения арабских студентов в российских вузах посвящены работы Т.М. Габучан, В.Н. Зарытовской, Т.А. Кротовой, Е.В. Кухаревой, Е.В. Сафоновой, Л.А. Шаховой, С.А. Шейпак и др. Исследования этнокультурных характеристик китайцев представлены в работах Л.С. Васильевой, Н.В. Варламовой, С.А. Гудимова, В. Гохун, Е.В. Кузнецовой, А.И. Кобзева др. В лингводидактическом плане интерес представляют исследования особенностей китайских студентов при изучении РКИ, изложенные в работах Т.М. Балыхиной, Р.С. Валеева, Е.Ю. Кошелевой, Е.В. Кожевниковой, О.В. Низкошапкиной, И.А. Пугачева, Вэй Син, Чжао Юйцзян и др.

С целью унификации схемы анализа ограничимся такими ключевыми аспектами сопоставления, как мировоззрение, черты национального характера, языковая и речевая культура, особенности невербальной коммуникации и образовательные традиции.

### *Мировоззрение*

Для представителей арабского мира, как подчеркивается этнологами, особое мировоззренческое значение имеют религиозные (исламские) нормы и традиции, которые, по определению М. Шрих и В.Э. Шагаль, несут для верующих ощущение принадлежности к большой религиозно-народной общности [245; 238]. Как отмечает И.А. Пугачев, для арабов ислам представляет собой образ мышления и действия, программу поведения человека на все случаи жизни, систему взглядов на жизнь и быт, форму сознания [193]. В связи с этим исследователи Али Анвар [19]; И.Э. Ибрагимов [102]; И.А. Пугачев [193]; В.Э. Шагаль [238] утверждают, что на занятиях недопустимо обсуждать с арабофонами религиозные темы в какой-либо дискуссионной или критической манере. Вместе с тем, отмечается, что в процессе изучения вопросов, связанных с укла-

дом жизни или религией в России, обучающиеся активно интересуются православными христианскими традициями, что может способствовать развитию интереса к познанию русской культуры в сопоставительном аспекте.

Важным фактором для благоприятной социокультурной адаптации арабских студентов является то, что ислам имеет статус второй по численности верующих религии в РФ. И.А. Пугачев подчеркивает также особое отношение представителей арабского народа к соблюдению ритуалов, традиций, пиетет к старшим [193], что позволяет раскрыть богатый образовательный потенциал такой экстралингвистической информации, как русские традиции и межпоколенческая коммуникация.

На мировоззрение китайцев значительное влияние оказала многовековая история Китая, которая отличается территориальной и культурной замкнутостью страны. В многочисленных исследованиях, касающихся национального китайского менталитета [50; 83; 118; 140], подчеркивается, что в основе мировоззрения лежит конфуцианская мораль, базирующаяся на идее всеобщей гармонии, возможной только в случае строгого соблюдения определенных правил и принципов, таких как иерархичность, дисциплина, почтительность, соблюдение ритуалов, в том числе бытовых [50; 140]. Н.В. Варламова подчеркивает, что китайским студентам, как представителям своего этноса, свойственна строгая система норм и моральных ценностей, в которую входят идеи приоритетной роли семьи, покорности по отношению к родителям, уважения старших, рассмотрение нужд других людей как более важных по отношению к своим, скромность в представлении собственных достижений [50]. По словам автора, образованию и воспитанию подрастающего поколения в Китае уделяется особое внимание, поскольку дети считаются наивысшей ценностью. Данный факт дает возможность проведения сопоставительного анализа иерархии ценностей разных культур, например, принятого в современном российском обществе распределения домашних обязанностей внутри семьи, изучение наименований типов родства, семейных традиций и обрядов, выбор подарков на семейные праздники, обращения членов семьи друг к другу и т.д.



Как следует из описанных выше мировоззренческих особенностей арабских и китайских обучающихся, при формировании учебных материалов необходимо включать экстралингвистическую информацию, касающуюся базовых моральных ценностей русского народа (отношение к семье, родным, друзьям, работе, гендерные и межпоколенческие отношения), основ религиозной и светской этики, допустимости обращения к религиозной тематике в целом.

### *Национальный характер*

Анализируя национальный характер представителей арабских стран, исследователи [19; 193; 238] подчеркивают жизнерадостный, веселый нрав арабов, их наблюдательность, чувство юмора, изобретательность и приветливость. Говоря об открытости арабского этноса, авторы обращают внимание на то, что коммуникабельность проявляется в интересе к общественной жизни, в стремлении завести новые знакомства, укрепить взаимоотношения, показать себя гостеприимными хозяевами и вежливыми гостями. Все эти черты характера арабов позволяют им успешно устанавливать взаимоотношения в новой социокультурной среде [138], что определяет необходимость формирования у обучающихся этикетных ЭЛЗ о традициях гостеприимства, дарения подарков, этикетных формулах поздравлений и выражения благодарности. Желание арабских студентов как можно скорее вступить в процесс коммуникации с носителями русского языка влечет за собой стремление к изучению материала, который в большей степени применим в повседневной жизни (например, знания о способах бытового взаимодействия и обслуживания в сфере питания, транспорта, гостиничного бизнеса и т.д.).

Общительность арабской молодежи позволяет активно использовать в процессе обучения различные формы группового взаимодействия в рамках совместных внеучебных мероприятий с российскими студентами и школьниками [22]. При этом следует учитывать, что в процессе групповых занятий часто проявляется такая принципиальная особенность арабской аудитории, как трудность в принятии своих ошибок. А. Али Анвар отмечает, что «стремление любым способом «сохранить лицо» выражается в чувствительности к мнению

окружающих и не позволяет публично признавать свои ошибки. Самокритика является редким исключением из общих правил» [19, с. 33]. Педагогу не следует «давить» на студента, излишне критиковать его за ошибки и недочеты, а наоборот, похвалить за удачный ответ. Такое отношение со стороны преподавателя позволит поддерживать мотивацию обучающегося на высоком уровне.

А. Али Анвар отмечает и другую важную особенность при организации учебных занятий с арабской аудиторией, а именно отношение к понятию «время». По наблюдениям автора, для арабов характерно нивелирование временных отрезков занятия, проявляющееся в том, что заинтересованность в материале для них важнее, чем необходимость уложиться в определенные временные рамки [19]. Данную особенность можно использовать в индивидуализации процесса обучения, совместно обсуждая и предварительно устанавливая временные рамки для решения проблемы или выполнения заданий. Особенное внимание следует уделить требованиям к рабочему графику.

Большой интерес у исследователей-этнологов вызывает описание черт национального характера китайцев. А.И. Кобзев подчеркивает, что под воздействием многовековой изоляции от других народов, у китайцев сложилось восприятие себя как исключительной, выдающейся нации с великой историей и культурой [118]. Огромная национальная гордость, искренняя любовь к своей родине, землякам и семье, соответственно настороженное отношение к иностранцам и разделение на «своих» и «чужих», по мнению Е.А. Олейниковой, Ю.О. Сулягиной, отражают значимые черты китайского национального характера [167].

В исследованиях И.А. Пугачева выделяются такие особенности характера китайцев, как замкнутость, интроверсивность, мирная настроенность, неагрессивность, нераздражительность. Идеология, ориентированная на возможность радоваться мелочам и довольствоваться самым необходимым, пробудила, по мнению автора, в китайцах такие черты характера, как неприхотливость, умение приспосабливаться к среде [193]. Трудолюбие и дисциплина

китайцев, о которых пишут И.А. Пугачев [193], А.И. Кобзев [118], Е.А. Олейникова, Ю.О. Сулягина [167], породили стремление данного этноса ориентироваться не на личностные, а на групповые интересы, что обуславливает выбор преимущественно групповых форм работы.

Формулируя учебные задания необходимо обращать внимание на их посильность, так как китайские обучающиеся стремятся сохранять достоинство в глазах окружающих [35]. Следует подчеркнуть, что китайские обучающиеся предпочитают включать в свою речь различные формы вежливости, что позволяет им продемонстрировать уважение к принимающей культуре, поэтому необходимо расширять запас ЭЛЗ, связанных с правилами повседневного и делового этикета, принятыми в русской культуре.

#### *Языковая и речевая культура*

Рассмотрим особенности языковой и речевой культуры представителей Ближнего Востока и Китая.

Монолитная система морально-этических принципов, основанных на религии, характеризует арабский этнос как представителей единого этнолингвистического сообщества арабского языка [15]. Особенности арабского языка, в частности, ритмико-интонационное построение, афористичность, мелодичность и эмоциональность речи, сказываются на речи арабофонов, которая характеризуется, с одной стороны, точностью отражения мысли, а, с другой, лексическими и синтаксическими повторами, метафоричностью, гиперболизмом [193], импликацией очевидных фактов [90], остатками патриархальности [238], повышенным вниманием к форме изложения и стилю [98]. Данные особенности требуют пристального внимания при объяснении арабским обучающимся речевых норм русского языка, связанных с ЭЛЗ, среди которых отметим правильный выбор формы обращения, допустимость сочетания импликаций и пространственных отклонений от предмета разговора [90], способы проявления радушия и доверия, обмен контактами для дальнейшего общения, выражение определенности и конкретности при ответе на вопросы и др.

По наблюдениям В.Э. Шагаль [238] и С.А. Шейпак [242], представители арабской культуры характеризуют высокая степень эмоциональности и демонстративное выражение собственной индивидуальности, желание дать волю чувствам, чтобы оказать воздействие на собеседника. В учебной ситуации это выражается в стремлении произвести впечатление, добиться похвалы или избежать порицания преподавателя, а также в желании говорить больше и громче других, участвовать одновременно в нескольких диалогах, прибегать к повторам и эксплицитным выражениям одобрения. По мнению исследователей, специфические черты устной арабской речи затрудняют применение традиционной коммуникативной методики, организацию диалогического взаимодействия на занятиях по РКИ и требуют соответствующей адаптации содержания и средств обучения. При этом необходимо уделять особое внимание принятым в русской культуре способам выражения формальной и неформальной вежливости, их соотношению с невербальными средствами и прагматическими особенностями коммуникации [238; 242].

Что касается базовых принципов речевого поведения носителей китайского языка, к ним относят харизматичность, этикетизированность, жесткую регламентированность, клишированность, мифологичность, четкое следование протоколу [35; 70]. Это раскрывает мотивационный потенциал китайских студентов при изучении таких тематических блоков, как русский речевой этикет, деловой протокол, фольклор.

Как отмечают многие исследователи [19; 79; 193; 238], и арабские, и китайские студенты малоконфликтны в межличностном общении, однако они имеют разную степень проявления эмоциональности. Высокая степень эмоциональности и демонстративность личности более характерна для речи представителей арабских стран [238]. Частые эмоциональные проявления в различных игровых ситуациях помогают обучающимся легче войти в выбранную им роль, однако могут помешать найти контакт с менее эмоциональными участниками учебного коллектива из других стран. Демонстративный характер личности позволяет обучающимся быть менее тревожными и более уверенными

в себе, однако может повлечь за собой недопонимание со стороны одногруппников. Например, обучающийся, пропустивший много занятий, уверен, что может наверстать упущенный материал благодаря своим высоким интеллектуальным способностям и не видит необходимости посещения консультаций, дополнительных занятий или более усердной работы по предмету. Демонстративность может быть связана с желанием выразить в коллективе проявление своей религиозной исключительности. Преподавателю приходится принимать высокую эмоциональность студентов и предлагать такие формы работы, которые способствуют лучшему самовыражению.

Преподаватели, работающие в арабской и китайской студенческой аудитории, обращают внимание на традицию не называть их по имени и отчеству [25; 109], что противоречит русскому речевому этикету и требует предоставления обучающимся экстралингвистической информации о принятых формах обращения.

Общим для представителей арабской и китайской культур является трепетное отношение к письменности, ставшей одним из основных инструментов развития цивилизаций [34]. Художественно оформленное в виде надписи слово является главным носителем идеи ислама и глубоко почитается арабами. Часто для арабов более важна форма выражения мысли, а не содержание, то есть «не то, *что* говорится, а *как* говорится» [193, с. 60]. Китайское иероглифическое письмо обуславливает склонность китайцев к конкретно-символическому, визуальному мышлению, целостному видению мира [35]. Само понятие «культура» в китайском языке связано именно с культурой письма, культурой иероглифики, что формирует уважительное отношение к написанному тексту [49]. И арабская, и китайская каллиграфии в культуре двух этносов возводятся в ранг искусства, следовательно, особый интерес у обучающихся будут вызывать такие экстралингвистические аспекты, как начертание кириллических букв, история русской азбуки, символическое значение русских букв, разбор типов почерка.

Анализируя влияние традиционной письменности на восприятие экстралингвистической информации, М.В. Антропова говорит о необходимости сопровождения звучащих текстов зрительными образами. По утверждению автора, китайские иероглифы передают не звучание слова, а значение. Символическое письмо формирует особый тип мышления, фрагментарный и визуальный, поэтому при обучении необходимо предоставлять китайским обучающимся опору на элементы наглядности [27], давать возможность представить полученную информацию в виде таблиц, схем, рисунков, оформлять в виде поделок для наилучшего визуального восприятия.

### *Невербальное поведение*

Немаловажной составляющей в овладении языком является изучение способов невербального поведения и выражения эмоций. Именно непонимание или неверная интерпретация жестов и эмоций собеседников часто становится причиной конфликтов между представителями разных национальностей.

Организуя взаимодействие на занятиях по РКИ, важно учитывать понятие «этикетной проксемики» между коммуникантами, которая, по словам Г.Г. Молчановой, относится к фактору национального самосознания [155]. «Культурная дистанция» между беседующими мусульманами обычно короче, чем это принято у русских, для которых различного рода касания могут быть расценены как невоспитанность [155]. Как отмечают И.В. Адигезалова и Е.А. Ядрихинская, «при работе с арабскими обучающимися важно соблюдать психологическую дистанцию на определенном уровне доверительности, а также постоянно следить за стабильностью дистанции» [15, с. 116].

Для китайских студентов понятие личного пространства также чрезвычайно важно, однако принадлежность к коллективистской высококонтекстуальной культуре (по Э. Холлу) означает передачу большой доли информации при помощи невербальных средств коммуникации, намеков, скрытого подтекста, различных внешних знаков, предполагая в некоторых ситуациях близкое

расположение к партнеру по разговору [254]. Используя групповые формы работы, преподаватель должен предоставить студентам экстралингвистическую информацию о допустимой дистанции во время коммуникации, формах жестикюляции.

Если арабам свойственны реактивность, импульсивность, порывистость, экспансивность в демонстрации чувств и эмоций [238], то для китайских обучающихся, привыкших их сдерживать [25], такие проявления воспринимаются сложнее. Относительно невербальной коммуникации китайцев исследователи Е.А. Васьков, Д.С. Николаева говорят о большей склонности быть интровертами, упоминая также так называемый «культ лица», связанный с ответственным отношением любого китайца к сохранению сдержанного поведения в любой ситуации [53]. Представляется интересным, что китайцы практически не используют национально окрашенных жестов или мимики, особенно для выражения недовольства, разочарования или агрессии [211]. По сравнению с арабами, жестикюляция китайцев более сдержанная, в ней почти отсутствуют экспрессивные жесты.

Специалистами по китайской культуре отмечается особое отношение китайцев к символам различных сфер жизнедеятельности, что также можно отнести к элементам невербальной коммуникации. Так, для китайцев важна, символика цифр и цвета [180; 233]. В связи с этим при работе с экстралингвистической информацией необходимо обращать внимание на сопоставление символики в разных культурах, например, при анализе таких тем, как праздники и подарки, русское гостеприимство, национальные традиции и ритуалы, актуальным будет обращение к символике «сакральных чисел», которые могут иметь разное значение в зависимости от культуры. Например, цифра 0 в буддизме означает пустоту и безвещественность, в исламе – это символ Сущности Божества. В русской культуре традиционно удачным считается все, что связано с цифрой 7, в Китае – 8. Все, что включает четверку, считается для китайцев неблагоприятным. К числу 13 китайцы относятся без предубеждения

[180], а присутствующие в русской культуре суеверия, связанные с этим числом, нуждаются в пояснении для студентов.

Как известно, символика цвета и числа важна в традиционной культуре России, Китая и стран Ближнего Востока [180], так как с цветовыми символами и нумерологией связано множество суеверий, что отражено в национальном фольклоре, например, в сказках. Это означает, что экстралингвистическая информация по-разному должна быть представлена для китайских и арабских студентов в зависимости от их уровня владения русским языком.

Отличительной чертой невербального поведения китайцев, проявляющейся уже в первые дни пребывания в России, является выражение ритуального поведения, например, при приветствии и прощании. В Китае не приняты рукопожатия, в свою очередь, правилом хорошего тона считаются поклоны, особенно их количество, которое указывает на степень уважения собеседника [35]. ЭЛЗ, касающиеся основ невербального поведения и соблюдения некоторых ритуалов, становятся необходимыми уже на первых занятиях по РКИ. Важным является изучение правил соблюдения таких ритуалов деловой коммуникации, как рукопожатия, представления, специфика которых выражается, главным образом в том, кто обладает правом или обязан быть первым в указанных действиях.

В связи с отличиями в привычных формах невербального поведения у обучающихся в поликультурных группах и во избежание напряженной атмосферы необходимо использовать такие приемы, которые способствуют уместному выражению эмоций. Это могут быть ситуативно-ролевые игры с проблемными сюжетами в парах «заказчик – подрядчик», «агент – клиент», «работодатель – служащий» и др. Базовые ЭЛЗ формируются уже с первых занятий по РКИ, когда обучающиеся осваивают элементарные ритуалы приветствия друг друга и преподавателя, принятые в российской образовательной среде. Задания, направленные на формирование социокультурных этикетных ЭЛЗ, позволяют обсудить этикетные формулы, присутствующие в различных культурах, что способствует работе над созданием языковой картины мира.



Примерами могут служить обсуждения базовых выражений прощания *до свидания, счастливо, счастливого пути* и их варианты в арабском и китайском языках. Это позволит вывести обучающихся в широкий формат коммуникации, создать ситуацию успеха, при которой каждый сможет высказаться в ключе личностной составляющей – рассказать о родной культуре.

### *Образовательные традиции*

Для иностранных обучающихся изучение русского языка часто бывает осложнено не только в силу значительных отличий в языковых системах, но и в связи со сложившимися образовательными традициями в родной стране. В работе Т.А. Кротовой представлена подробная информация, касающаяся специфики преподавания иностранных языков в арабских странах [134]. Как пишет исследователь, в арабской образовательной системе преподаватель находится в центре процесса, а равнопартнерские отношения со студентами не являются типичными, что требует постепенного предоставления самостоятельности, предложения творческих заданий для проявления инициативы обучающегося [134].

Анализируя различные формы коммуникации на занятиях с иностранными обучающимися, С.А. Шейпак обращает внимание на сложности в построении диалогической формы общения, основанной на распределении ролей. Автор утверждает, что причиной постоянно возникающей спонтанной коммуникации, при которой обучающиеся могут перебивать друг друга, повторять один и тот же вопрос, является желание привлечь внимание преподавателя и добиться его одобрения [242]. Таким образом, выражение культурно-значимых черт может определять стиль коммуникации обучающихся в ходе занятий (использование *ты*-коммуникации, неоднократно повторяющиеся ответы нескольких обучающихся на один и тот же вопрос, формулирование вопросов по поводу только что представленного материала с целью обратить на себя внимание). Снятие подобных коммуникативных сложностей требует фор-

мирования у обучающихся ЭЛЗ, касающихся форм обращения в разных коммуникативных ситуациях, способов ведения диалога, допустимом уровне эмоциональности, громкости голоса и др.

Другим важным аспектом, требующим особого внимания, является формирование самостоятельности арабских обучающихся, поскольку образовательные традиции не всегда требуют привитых самостоятельных навыков [19], что может вызвать трудности при выполнении письменных заданий и других форм работы, требующих концентрации внимания [242]. Нивелировать подобные сложности возможно при помощи четко поставленных задач, определения временных рамок выполнения работы, пояснения роли вклада каждого обучающегося при реализации общей цели.

На основе анализа работ специалистов, имеющих опыт общения с китайской студенческой аудиторией [25; 35; 51; 103], можно констатировать, что китайская модель обучения складывается из двух компонентов. Во-первых, процесс образования базируется на конфуцианских принципах, которые включают в себя высокую ценность образования для общества; уверенность в том, что усердие может компенсировать недостаток способностей; отношение к учителю как к образцу для подражания, носителю неоспоримых знаний; трудолюбие в учебе, которое считается моральным долгом каждого учащегося не только перед собой, но и перед своей семьей. Во-вторых, отмечается нацеленность на итоговую сдачу экзамена, то есть получения знаний ради конкретного результата [25]. Китайские студенты предпочитают идти за авторитетным мнением преподавателя, рутинную работу предпочитают творческой, мало проявляют инициативу в образовательном процессе. Именно в этом видит центральную проблему изучения языков и культур Ван Гохун, работы которого посвящены анализу лингвистического образования китайской высшей школы [83]. По мнению автора, в системе обучения Китая главенствует знаниевая парадигма и соответствующие формы обучения, ориентированные на заучива-

ние, повторение, выполнение письменных и контрольных работ, а межпредметные связи, анализ социокультурных явлений при изучении языков является незначительным [83].

Проблему языкового образования Китая многие авторы [25; 34; 193] видят в методике, которая опирается на заучивание, а не на выстраивание логических связей. Метод заучивания текста или языковых явлений наизусть в Китае сохранился как основной не только в средней, но и в высшей школе [193]. Китайские обучающиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. В российской же методике обучение понимается иначе: как процесс активного взаимодействия между преподавателем и студентами, поэтому принципы педагогики сотрудничества для китайцев могут оказаться непринятыми на начальном этапе обучения. Китайские обучающиеся ожидают четких указаний и бездействуют при их отсутствии, в то время как педагогические принципы российского вуза чаще требуют от студента инициативы и творчества [34]. Практикующие педагоги видят возможность более результативного и максимально комфортного для китайских студентов способа обучения в подборе наиболее подходящих методов, основанных на развитии способности применения полученных знаний в реальной коммуникации, называя это «языковым погружением», обращая особое внимание на активную речевую деятельность и артикуляцию, в частности, за счет привлечения фольклора: считалок, скороговорок, а также поэтического творчества [83].

И.А. Пугачев обращает внимание на тот факт, что китайским обучающимся могут быть не поняты или даже не приняты тексты, в содержании которых индивидуальные интересы личности превалируют над общественными. Это связано не только с особенностями национального характера китайцев, но и с особенностями подбора текстов для обучения в родной образовательной среде: китайская система образования традиционно использует мудрые изречения мыслителей и прецедентные тексты, поддерживая высокий нравственный и эстетический уровень учебных материалов [193]. Следовательно, при

обучении РКИ рекомендуется опираться на сопоставление культурных феноменов китайской и русской культуры, приводить сравнения изречений, пословиц, поговорок, порождая в некоторых случаях диалог культур, давая задания на интерпретацию фактов, продолжение текстов культурологической направленности.

Исследователи делают акцент на трудностях овладения китайскими студентами живой разговорной речью, видя причину не только в артикуляционных особенностях, но и в привычном для обучающихся стиле освоения языка. По мнению Т.М. Балыхиной, большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации, требуя при этом создания специфических психологически-комфортных условий [34]. Причину такой скованности при развитии навыков устной речи Ю.А. Антонова видит в наличии традиционно сложившегося в Китае так называемого «хорового принципа» обучения, когда в группах занимаются до 90 студентов и процесс развития речи может представлять собой хоровое повторение речевых образцов за преподавателем [25]. Индивидуальные формы работы на занятиях используются редко, а дистанция между студентом и преподавателем, нечасто использующим на занятии элементы дискуссии или полилога, увеличивается. Автор обращает внимание на то, что «китайская студенческая аудитория с большой настороженностью относится к форме дискуссии с преподавателем, и тем более, не готова к провокационным методам обучения, когда преподаватель намеренно совершает ошибку в ожидании, что студенты заметят ее» [25, с. 74]. Индивидуализируя учебный процесс, вовлекая китайских обучающихся в дискуссию, необходимо снять психологический барьер в коммуникации, чему могут способствовать задания с элементами психологического тренинга, работа в паре или микрогруппе, выступление с небольшим подготовленным сообщением с опорой на презентацию. Как отмечает Вэй

Син, при условии создания психологически комфортной атмосферы, отсутствия постоянного контроля над действиями, четкой постановки задач, китайские обучающиеся проявляют высокую ответственность за выполнение групповых проектов [70].

Таким образом, изучение этнокультурных и этнопсихологических особенностей арабского и китайского контингента обучающихся позволяет определить как специфические, так и общие характерные черты (см. рис. 1):



Рисунок 1 – Этнокультурные и этнопсихологические особенности арабских и китайских обучающихся

Анализируя мировоззренческую специфику арабов и китайцев в сопоставительном аспекте, можно прийти к выводу о значимости традиционных норм и моральных ценностей двух этносов. И арабы, и китайцы высоко ценят теплоту семейных взаимоотношений, межпоколенческую преемственность, что может служить основой для обсуждения и сопоставления культурных традиций, касающихся темы семьи. Представители анализируемых этнокультур проявляют чувствительность, когда разговор на занятии заходит о чем-либо личном и сокровенном, поэтому при поиске подобной экстралингвистической информации (например, о роли женщин в семье, отдельных традициях) стоит ограничиться индивидуальными заданиями, не имеющими дискуссионного характера.

Характерные черты национального характера во многом сказываются на взаимодействии обучающихся между собой и на желании вступить в коммуникацию. Общительность и открытость арабов и сдержанность китайцев могут быть использованы при распределении задач в проектной деятельности. Спонтанность в принятии решений, гибкость по отношению к временным рамкам, недостаточная самоорганизованность у арабов, склонность к монотонной длительной работе у китайцев требует от преподавателя умения четко ставить перед обучающимися задачи, подбирать адекватные формы контроля за результатами учебной деятельности. Болезненная реакция на критику, желание выглядеть достойно в любой ситуации требуют разумной строгости и требовательности преподавателя в ситуации оценивания обучающихся. Важность похвалы или порицания может определить дальнейшую учебную мотивацию. Именно поэтому необходимо вести регулярный контроль всех этапов деятельности обучающихся, при этом не обязательно каждый раз ставить отметку, а достаточно выразить эмоциональную оценку, тем самым поощряя обучающихся.

Как показал проведенный теоретический обзор, и арабские, и китайские студенты не конфликтны на занятиях, для них свойственно соблюдение норм и правил этикета. Несмотря на то, что арабские студенты менее дисциплинированы, они не демонстрируют агрессивное поведение. В аудитории арабских и китайских студентов парная или групповая работа может проходить успешно и качественно, для этого необходимо подобрать приемы работы с учетом указанных выше особенностей: основываться на коммуникативно-познавательных интересах обучающихся, принимать во внимание образовательные мотивы и цели, индивидуализировать учебный процесс, предоставлять возможность использовать результаты предварительной самостоятельной работы. Анализ литературы, посвященной речевой культуре арабов и китайцев показал необходимость включения в программу изучения РКИ экстралингвистической информации о формах обращений к собеседнику в разных

коммуникативных ситуациях, пояснение форм невербального поведения, возможностей проявления эмоциональности. Как арабские, так и китайские обучающиеся предпочитают продуктивные типы речи репродуктивным, однако для арабов более приоритетна устная речь, а для китайцев – письмо.

Таким образом, выявленные с опорой на этнокультурный и этноориентированный подходы особенности целевой аудитории позволяют выделить ряд важных психолого-педагогических условий, способствующих более эффективной профессионально-ориентированной языковой подготовке в российском многопрофильном политехническом вузе:

1. Создание психологически комфортной атмосферы, включение заданий с элементами психологического тренинга.

2. Раскрытие индивидуальных особенностей через индивидуализацию требующегося набора ЭЛЗ, активизацию самостоятельного поиска экстралингвистической информации, выбора оптимальных способов демонстрации результатов работы на занятии.

3. Обеспечение адаптационной функции образовательного процесса во внеаудиторной работе и при взаимодействии с носителями русского языка.

4. Предоставление возможности обучающимся распределять функции и роли в ходе разных форм групповой и командной работы.

5. Гибкое варьирование темпа работы, самостоятельное определение времени выполнения некоторых видов заданий, удобная система контроля, в частности, с помощью электронных средств.

Подчеркнем, что поликультурная группа – это уникальное и интересное студенческое сообщество, в которое входят обучающиеся с разными культурными ценностями и этнопсихологическими особенностями. Эти особенности формируют представления об образовательном процессе, влияют на сроки и способы адаптации к новым социальным, культурным и образовательным условиям. Важно, чтобы они не стали преградой на пути к изучению русского языка и культуры. Для этого нужно способствовать развитию познавательных, культурно-образовательных потребностей, создавать полноценную картину

представлений о России, что в значительной степени связано с формированием ЭЛЗ.

Как мы отмечали ранее, специфика профессионально-ориентированной языковой подготовки в многопрофильном политехническом вузе заключается в том, что этнический состав учебной группы не прогнозируем. Успешность обучения в новых культурных условиях может определяться индивидуальными, этнокультурными и этнопсихологическими особенностями обучающихся, совместимостью представителей разных культур внутри группы, а также уровнем педагогического мастерства преподавателя РКИ – его желанием и способностью организовать педагогическое взаимодействие, управлять учебным процессом в условиях полилога культур, ускорять социокультурную адаптацию. В связи с этим И.А. Пугачев ведет речь о «поликультурной компетенции преподавателя» [193].

Выявленные этнокультурные и этнопсихологические особенности арабских и китайских обучающихся обуславливают необходимость регулирования взаимодействия обучающихся в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки, что предполагает выбор адекватных форм работы, учет темпа освоения материала, привлечение к учебной деятельности носителей русского языка, а также тщательный отбор экстралингвистической информации, формирующей не только восприятие действительности, но и профессиональное мировоззрение обучающихся.

В рамках следующего параграфа осветим ключевое понятие настоящей работы – «экстралингвистические знания».

### **1.3 Экстралингвистические знания как междисциплинарная категория: определения и таксономия**

Процесс непрерывной профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся политехнического вуза многоаспектен и многозадачен. При этом стратегической целью, на достижение которой он



направлен, является овладение иностранными обучающимися русским языком как средством межкультурной, в т.ч. профессиональной коммуникации, как средством общения [173; 220]. Любое общение строится на основе *знания* предмета разговора и *информации* о коммуникативной ситуации [212]. Данный тезис требует определения базовых понятий: *информация* и *знания*.

*Информация* (от лат. *informatio* ознакомление, разъяснение) представляет собой совокупность сведений, организованных данных, сообщений, передаваемых посредством сигналов [17]. Сбор и обработка информации являются одним из этапов формирования знаний. Действенная, снабженная смыслом информация, готовая к продуктивному применению, определяется понятием *знание*, которое представляет собой совокупность оформленного опыта, ценностей, контекстуальной информации, экспертного понимания, составляющих основу для оценки и интеграции нового опыта и информации [116].

По образному определению А.А. Леонтьева, знания – это «ориентиры в мире, необходимые, чтобы уметь жить и действовать в этом мире» [144, с. 350]. Несмотря на смену в конце XX в. «знаниевой образовательной парадигмы» компетентностной [100], знания остаются важнейшей общепедагогической и частно-методической категорией, представляющей собой ресурсную базу компетенций. Современное информационное общество трактуется как «общество знаний», в котором происходит их «трансфер», а образовательные организации выстраивают «спирали» или «сети» постоянно порождаемых знаний. В научный оборот введены понятия «личностное знание», «личностно-значимые знания», «целостные знания», «интеграция знаний», «междисциплинарное знание» и др. [137].

Проблема формирования знаний при обучении языкам раскрывается в работах А.А. Залевской, И.А. Зимней, Е.С. Кубряковой, М.Н. Скаткина и др. А.А. Залевская трактует языковые знания как средство познания и общения. По мнению автора, «с одной стороны, языковые знания неразрывно связаны с образом мира у пользующегося языком человека, т.е. с другими видами знаний, а с другой – исследование языкового знания требует выхода за пределы

лингвистики в психологию, социологию, культурологию и т.д.» [95, с. 4], т.е. междисциплинарного освещения.

В современной науке, по наблюдениям Н.О. Швеца, сосуществуют два подхода к проблеме знания: традиционный (или логико-рационалистический) и новый, обусловленный антропоцентрической парадигмой. Традиционный подход связывает знание с коллективным опытом, характеризует его как объективное, универсальное, статичное, замкнутое, отражающее окружающую действительность, трактует как результат активной преобразующей деятельности. Новый подход относит знание как к коллективному, так и индивидуальному опыту, допускает различную степень объективности и достоверности, подчеркивает динамичность и открытость, признает зависимость от исторических и социокультурных условий, что в наибольшей степени соотносимо с понятием «экстралингвистическое знание» [239].

Коммуникация как на родном, так и на иностранном языке невозможна без экстралингвистической составляющей. В соответствии с энциклопедическим определением, «экстралингвистический» (от лат. *extra* – *сверх, вне* + *лингвистика*) означает «неязыковой, относящийся к реальной действительности, в условиях которой развивается и функционирует язык [17]. Другими словами, лингвистическое знание соотносится со знанием языка, тогда как нелингвистическое (экстралингвистическое) знание – со знанием об окружающем мире [114]. Однако, как признает М.Н. Кожина [213], данное разделение достаточно условно в силу того, что оно приобретает собственно лингвистическую значимость [244]. А.А. Залевская также подчеркивает условность противопоставления языковых и ЭЛЗ, «поскольку те и другие в реальности функционируют по принципу взаимодополнительности, носитель языка их вообще не различает...» [96, с. 226]. Однако при изучении иностранного языка для идентификации сущностей необходимо выстраивать особый фон, который бы породил «живое знание» (В.П. Зинченко) другой культуры.

Экстралингвистические основания языка и речи описаны в работах таких авторов, как Е.А. Баженова, О.И. Быкова, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур,

Б. Гавранек, К. Гаузенблас, М.Н. Кожина, М.П. Котюрова, Д.Х. Хаймз, В.Е. Чернявская и др. Наиболее полно они разработаны в рамках функциональной стилистики и дискурсивного анализа.

М.П. Котюрова на примере научного текста исследует обусловленность его смысловой структуры экстралингвистической основой, понимаемой как комплекс базовых экстралингвистических факторов. Эти факторы объединены посредством познавательно-коммуникативного поля, образованного взаимодействием субъекта и объекта [129], и определяют, по Г.Д. Лассвелу, вопросы любой коммуникации: *кто? что говорит? в каком канале? кому? с каким эффектом?* [259].

В дискурсивном анализе изучается степень и характер влияния экстралингвистического фона – социальных институтов, культурных, идеологических и прочих факторов на формирование тех или иных языковых закономерностей [237 с. 142]. К экстралингвистическим факторам относят «различные слагаемые коммуникативного процесса: автор сообщения, его адресат, сфера коммуникации, канал сообщения, интенция и т.д.» [237 с. 142]. Выделяются также и культурно-специфические феномены, такие как религия, тип культуры, общекультурные традиции, социальные поведенческие конвенции и др. [25]. Информация, которая «отражает культурно-исторические, социальные традиции общества, факты социально-культурной жизни» [158, с. 4] обозначают термином «экстралингвистическая информация». Она классифицируется на речевую, энциклопедическую, символическую, у нее нет строго очерченных и постоянных рамок, она актуализируется не в языке, а только в речи [66]. Экстралингвистическая информация составляет фон культурно-маркированной лексики, часто не имеет аналога в сопоставляемых культурах и представляется особо ценной для познания культуры через язык [249].

Что касается понятия «экстралингвистические знания», оно анализируется преимущественно в работах, посвященных профессиональному лингвистическому и переводческому образованию [23; 143; 240], тогда как в литературе, касающейся обучения иностранным языкам, используется эпизодически

и трактуется неоднозначно. Так, например, Л.К. Латышев вводит понятие «преинформационный запас переводчика», обозначая им «запас экстралингвистических знаний, которые используются при восприятии и интерпретации текстов» [143, с. 84]. Применительно к устному переводчику Е.В. Аликина и Ю.О. Швецова выделяют общие ЭЛЗ, характерные для многих ситуаций перевода (знания о социокультурном и историческом фоне); специальные ЭЛЗ, характерные для конкретной ситуации перевода (предметные тематические знания); знания об актуальных событиях (осведомленность о событиях и фактах как текущих, так и за последние 15 лет); знания о контексте коммуникации (место, время, аудитория, намерения и др.) [23].

В трудах Е.С. Кубряковой под ЭЛЗ понимаются «все виды энциклопедических и фоновых знаний, жизненный опыт или опыт, приобретенный в ходе когнитивной деятельности индивида и необходимый для успеха коммуникации» [139, с. 11]. В работе «Язык и знания» автор, наряду с традиционным делением знаний на декларативные и процедурные, научные и обыденные, предполагает деление знаний на языковое и объективное, то есть на знание о языке и знание о мире [139]. Данная классификация может быть использована в разработке таксономии ЭЛЗ, формируемых у иностранных обучающихся.

Т.Г. Попова и О.Г. Мингалева соотносят ЭЛЗ с феноменом культурной эрудиции, общность которой у отправителя и реципиента позволяет полноценно состояться речевому акту [182].

Ю.О. Швецова, анализируя условия формирования переводческой эрудиции и экстралингвистическую компетентность устного переводчика, под ЭЛЗ понимает «динамическое единство разноуровневых декларативных (имплицитных и эксплицитных) предметных, энциклопедических знаний о фактах объективно существующей действительности, лежащих вне структуры языка и включающих в себя знания о контексте речевого акта, проблеме коммуникации, ее участниках, и другие знания об окружающем мире, в том числе, знания об актуальных событиях» [240, с. 9]. Данное определение представляется нам достаточно полным, однако считаем необходимым внести некоторые

уточнения применительно к профессионально-ориентированной языковой подготовке иностранных граждан.

Ю.О. Швецова говорит об ЭЛЗ, представляющих собой упорядоченное единство декларативных единиц [240]. В отличие от переводчиков, выполняющих профессиональные задачи, иностранные обучающиеся вынуждены адаптироваться к инокультурной среде в силу длительного проживания в ней. В связи с этим владение исключительно декларативными знаниями об объектах предметной области, их свойствах и отношениях между ними не удовлетворяет потребностей в социализации, необходимы и другие виды знаний, описанные в работах О.Н. Крыловой, Д. Норман, М.А. Холодной, А.И. Субетто, М.В. Якунина и др.

Для нашего исследования значимой является систематизация знаний, представленная в трудах М.А. Холодной [229]. Автор подразделяет знания на декларативные, процедурные, метакогнитивные и ценностно-смысловые знания. Декларативные знания (о том, *что?* и *почему?*) представляют собой сведения об объектах, событиях, свойствах, связях, причинах явлений, вербализуемые в виде описаний, сообщений, суждений, утверждений. Процедурные знания (о том, *как?*) включают сведения о способах деятельности в определенной ситуации в виде алгоритмов, программ, решений и пр. Метакогнитивные знания (о знаниях и способах мышления) представляют собой знания о собственных интеллектуальных качествах, а также об устройстве и способах получения научного знания. Ценностно-смысловые или оценочные знания – это совокупность сведений об отношении человека к фактам, явлениям, действиям, умозаключениям и пр. [229].

По нашему мнению, применительно к проблеме формирования ЭЛЗ в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся следует ограничиться двумя видами знаний – *декларативными* и *процедурными*. Помимо этого, в иной таксономической плоскости мы считаем возможным выделить *контекстные* (о ситуации и участниках

речевого общения) и *фактологические* (о фактах и явлениях объективно существующей действительности) ЭЛЗ.

Анализ положений коммуникативного подхода и трактовок понятия ЭЛЗ позволяет предложить авторское определение. Под ЭЛЗ мы понимаем *результат коммуникативно-познавательной деятельности обучающегося в виде единства декларативных и процедурных знаний о контексте коммуникативной ситуации, явлениях и фактах объективно существующей действительности, способах деятельности в определенной социокультурной среде.*

В научно-педагогической литературе имеется несколько смежных по отношению к ЭЛЗ понятий. Так, в работах Р.К. Миньяра-Белоручева [153] вводится термин «информационный запас», под которым автор понимает объем информации, ассоциируемый коммуникантами с языковым знаком или обозначенным им объектом действительности. Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет пять степеней информационного запаса (по возрастающей):

1) небольшой объем знаний, который ассоциируется лексической единицей и позволяет соотнести ее с определенной сферой жизни, но не исключает неверного понимания этой лексической единицы;

2) объем знаний, который позволяет связать лексическую единицу с конкретной частью области знаний;

3) объем знаний, на основании которого объект выделяется из группы однородных предметов или явлений; свободное владение лексической единицей, ее правильное понимание и употребление в речи;

4) наличие объема систематизированных сведений об объекте, обязательного для специалиста в определенной области;

5) глубокое понимание, характерное для научных исследований [153].

Описанная классификация видов информационного запаса может быть соотнесена с уровнями владения ЭЛЗ, необходимыми иностранным обучающимся. Опираясь на опыт работы, можно отметить, что при наличии эффек-

тивно организованного образовательного процесса иностранные обучающиеся способны достичь третьей степени информационного запаса на этапе предвузовской подготовки и четвертой степени – по окончании вузовского курса.

В лингводидактическом контексте в работах И.А. Пугачева встречается понятие «информационно-когнитивный потенциал обучающегося», который формируется на основе такого педагогически адаптированного продукта, как этнокультурные знания [193; 194]. В публикациях других авторов упоминаются также социокультурные, страноведческие, лингвострановедческие, культурно окрашенные знания, знания реалий [196].

Наиболее частотным смежным понятием следует признать «фоновые знания». Термин изначально являлся калькой с английского *background knowledge* [253] и использовался для обозначения всех знаний о мире.

Несмотря на разнообразие дефиниций (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.Н. Крюков, Ю.Е. Прохоров, В. В. Сафонова, Г.Д. Томахин и др.), основополагающим в отечественном научном дискурсе является определение, представленное в «Словаре лингвистических терминов» под редакцией О.С. Ахмановой: «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой общения» [31, с. 571].

Большинство исследователей рассматривают фоновые знания как совокупность знаний о мире и культуре, создающих условия для успешного взаимопонимания (О.С. Ахманова, Г.Д. Томахин, И.И. Халеева и др.), как «социально-культурный фон, характеризующий воспринимаемую речь» [30, с. 47]. По мнению Г.Д. Томахиной, «фоновые знания в широкой трактовке – это практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения» [221, с. 17]. С другой стороны, по уточнению И.Г. Игнатъевой, это лишь «часть знаний из когнитивной системы коммуникантов, которая активизируется в процессе общения и необходима для взаимопонимания, однако не относится напрямую к условиям протекания процесса коммуникации» [106, с. 8]. Высказывается также мнение, что фоновые знания относятся к невербальному

компоненту речевого общения, принадлежат невербальному уровню сознания [63; 135].

Представляет интерес классификация фоновых знаний, предложенная Б. Хазлетом [255]. Автор выделяет «обыденные» знания, культурные знания, знания о правилах взаимодействия и лингвистические знания. Следует уточнить, что все перечисленные виды фоновых знаний исследователь связывает с родной культурой коммуниканта.

По отношению к иноязычному образованию наибольшее распространение получила лингвострановедческая теория, предложенная Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым [58; 59; 60], в рамках которой фоновые знания рассматриваются как отражение лексического компонента семантики слова, «лексический фон» или «вместилище» постигнутой действительности. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделили три группы фоновых знаний. Во-первых, общечеловеческие сведения, которые разделяются всеми людьми и благодаря которым всегда можно найти основу (общее социальное знание) для коммуникации. Во-вторых, региональные знания, то есть целый ряд сведений, свойственных только жителям определенного района. В-третьих, так называемые страноведческие знания или знания, являющиеся социальными для населения только одной страны, или, если пределы страны совпадают с границами языковой общности, только для членов одной языковой общности [58]. К разновидностям фоновых знаний Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров добавляют социально-групповые. Они понимаются авторами как фоновые знания, свойственные некоторой социальной общности людей [58]. В классификации, разработанной Г.Д. Томахиным, фоновые знания подразделяются по сфере распространения на общечеловеческие, региональные, этнические, локальные и формируемые в определенном микроколлективе [221].

Развивая идея Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, исследователи определяют фоновые знания как лексику с «культурным компонентом» [221] или с «национально-культурной семантикой» [235], относя к ней безэквивалентную лексику, фразеологизмы, идиомы [150]. Это привело, по мнению



О.А. Вельской, к стиранию границ между фоновыми знаниями и лексическим фоном [54], в результате чего было предложен термин «реалия» как постоянная категория лексики, отражающая специфику жизни (быта, культуры, социального, исторического развития) одного народа и чуждая другому [63].

Проанализировав различные трактовки понятия «фоновые знания», мы определяем соотношение фоновых и ЭЛЗ следующим образом: фоновые знания являются информацией экстралингвистического плана и соотносятся с общим когнитивным багажом коммуникантов в рамках одного языка. Другими словами, это необходимые для общения обоюдные, разделяемые говорящим/пишущим и слушающим / читающим знания реалий. ЭЛЗ имеют индивидуальный характер; могут не совпадать, совпадать частично или полностью у коммуникантов; включают в себя фоновые знания, следовательно, являются более широким понятием. Процесс обучения, таким образом, должен быть ориентирован на взаимообогащение ЭЛЗ родного языка и культуры и ЭЛЗ иностранного языка и культуры (см. рис. 2).

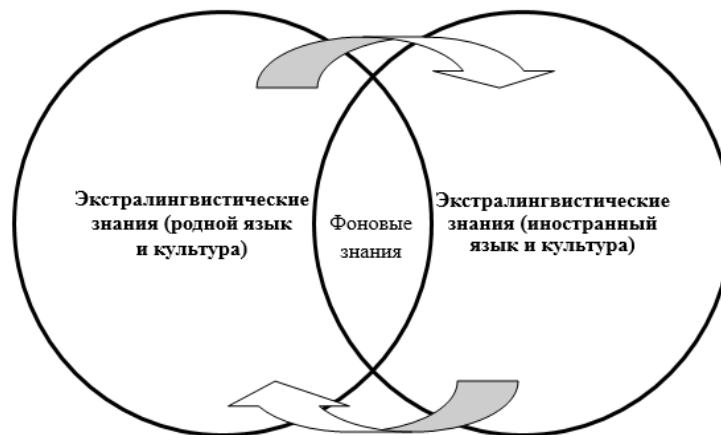


Рисунок 2 – Соотношение понятий «экстралингвистические знания» и «фоновые знания»

С понятием ЭЛЗ соотносятся также экстралингвистические и паралингвистические средства общения. Экстралингвистические средства (или невербальные средства общения) – это нетипичные индивидуальные особенности произношения (например, паузы, смех, плач, кашель, вздохи, поза, мимика) [18]. В разных культурах одни и те же экстралингвистические средства могут

иметь совершенно разное значение. Под паралингвистическими средствами подразумевается темп, модуляция, тональность, ритм, тембр голоса, интонация, дикция [136; 163]. Их профессиональное использование придает выразительность и благозвучие речи, делает ее более убедительной, влияет на эмоциональное состояние участников общения. Различают устные и письменные паралингвистические средства. К последним относят сегментацию текста, шрифтовой набор, типографские знаки, цветовой набор. Паралингвистические средства являются объектом наблюдения и изучения на занятиях по практике языка при знакомстве с особенностями речевого и неречевого поведения представителей разных культур [159]. На наш взгляд, знание многих паралингвистических средств общения необходимо для выстраивания полноценной коммуникации с носителями языка, избегания коммуникативных неудач.

Важным вопросом является определение круга ЭЛЗ, освоение которых потенциально возможно в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки на каждом из ее этапов. Выделение тематических групп и подгрупп ЭЛЗ должно базироваться, с одной стороны, на нормативно-правовой документации, описанной в параграфе 1.1, с другой, учитывать адаптационные потребности самих обучающихся.

Несмотря на то, что в Государственном стандарте [8; 9] явным образом не прописано, какие именно ЭЛЗ должны быть в когнитивном запасе обучающегося на том или ином уровне овладения языком, в нем указаны требования к овладению коммуникативными навыками на момент завершения каждого этапа обучения.

Согласно Стандарту, уровень А2 (Базовый уровень) предполагает, что обучающийся имеет достаточные знания «для дальнейшего изучения языка в общекультурных целях, а также овладения русским языком для дальнейшего профессионального общения» [8, с. 4]. Данный тезис свидетельствует о необходимости получения широкого круга знаний не только в социальной и культурной сферах, но и в других сферах общественной жизни. Для ведения коммуникации иностранцу необходимо оценивать собеседника с этнокультурных

позиций, понимать и оценивать способы ведения коммуникации. Знания об актуальных событиях, происходящих не только в России, но и в мире, способствуют расширению эрудиции, что позволяет обучающемуся вести коммуникацию более уверенно.

В соответствии с Требованиями к овладению Первым сертификационным уровнем русского языка [14], иностранный обучающийся должен уметь вести коммуникацию в социально-бытовой и социально-культурной сферах, причем, круг тем, в рамках которых иностранец сможет строить монологическое высказывание и вести диалог, на данном уровне расширен. Обучающийся должен не только уметь высказаться на предмет выбора профессии, места будущей учебы, но и выразить отношение к ним, быть знакомым с образовательной системой России, осознавать, что не все дипломы образовательных учреждений могут быть признаны на родине, не все специальности могут обеспечить успешное трудоустройство в родной стране. Подобные ЭЛЗ, как показывает анализ учебной литературы, не представлены в учебниках по РКИ, но обязательно должны быть сформированы в ходе предвузовской подготовки.

Помимо нормативных требований к уровню подготовки по РКИ, необходимому для получения высшего образования в российских вузах, ориентиром для выделения групп ЭЛЗ должны служить потребности самих иностранных обучающихся в преодолении адаптационных трудностей.

Процесс адаптации к новой социокультурной среде разносторонне описан в исследованиях Т.Г. Аркадьевой, М.И. Васильевой, М.А. Ивановой, Т.А. Кротовой, Л.А. Марюковой, И.А. Ореховой, Н.А. Титковой и др. Социокультурная адаптация понимается как «форма взаимодействия субъекта со средой в повседневности, создающая субъекту предпосылки эффективного вхождения в социум и освоения различных форм социальной деятельности. Это взаимодействие опосредуется культурой среды и индивидуальной культурой субъекта» [147, с. 11]. В качестве результата адаптации рассматривается приобретение опыта жизнедеятельности в новой социокультурной среде.

Среди элементов повседневности, к которым происходит адаптация, выделяются материальные объекты (питание, жилище, одежда, потребление, здоровье и т.д.); коммуникативные структуры (способы и средства получения и обмена информацией); интеракционные структуры (нормы и правила взаимодействия); поведенческие структуры (бытовые привычки, использование времени и т.п.) [147]. Указанные элементы могут служить основой для предметной классификации ЭЛЗ, необходимых для успешной социокультурной адаптации иностранцев. Следует уточнить, что применительно к иностранным обучающимся социокультурная адаптация включает в себя и академическую адаптацию [38; 133; 134], которая имеет двойную степень трудности: характерна для всех, кто начинает обучение в вузе, и специфична для иностранцев в связи с незнакомой ранее образовательной традицией.

Для выявления трудностей в социокультурной адаптации иностранцев применяется целый спектр социологических, психологических и психолого-педагогических диагностических методик (например, тесты на социальное самочувствие, внутреннюю и ситуативную тревожность и др.). В рамках нашего исследования были проведены опросы 256 респондентов в возрасте от 18 до 36 лет из четырех стран мира (Египет, Ирак, Китай, Сирия) [148; 149], в результате которых были выделены основные факторы, вызывающие трудности социокультурной адаптации, и соответствующие им проблемы.

Таблица 1 – Трудности социокультурной адаптации иностранных обучающихся

<b>Факторы, вызывающие трудности</b>	<b>Проблемы в социокультурной адаптации</b>
Социально-бытовые	Проблемы с выбором и приобретением одежды и обуви, соответствующих климату
	Проблемы при сопоставлении цен и расчета расходов
	Проблема с приготовлением пищи из тех продуктов, которые продаются в магазинах
	Проблемы с ориентацией в городском пространстве и в городской инфраструктуре (социальные, жилищно-коммунальные службы, транспорт, торговля и пр.)

	Незнание или неприятие правил поведения в быту
	Незнание основ российского законодательства
Коммуникативные	Недостаточное владение русским языком для коммуникации на бытовом уровне
	Проблема во взаимопонимании с людьми иной культуры (особенно старшего поколения), незнание традиций
Образовательные	Недостаточное владение русским языком для коммуникации в образовательной среде вуза
	Проблемы в понимании новой образовательной системы и приспособлении к новым требованиям
Профессионально-ориентированные	Отсутствие знаний терминов на русском языке, релевантных для будущей профессиональной деятельности
	Отсутствие знаний о достижениях российских ученых

На основе анализа требований регламентирующей документации и адаптационных потребностей иностранных обучающихся из стран Ближнего Востока и Китая мы выделяем следующие тематические группы ЭЛЗ:

1. *Этнокультурные знания* о национальном и культурном многообразии России; об особенностях менталитета, коммуникативного поведения россиян; о принятой системе гендерных ролей; чертах национального характера; основных мировоззренческих традициях, ценностях, обычаях; прецедентных феноменах; об объектах культурного наследия; культурных национальных традициях и обычаях; национальных праздниках и связанных с ними традиционных мероприятиях; об образе жизни россиян и связанных с ним особенностях [149].

2. *Социально-бытовые знания*, подразделяемые на подгруппы:

– *бытовые знания* о предметах быта, службах и способах обращения в них, городской инфраструктуре, товарах, услугах и способах их приобретения, местах приобретения товаров и услуг, способах коммуникации с представителями социума, маршрутах следования к социальным объектам, способах передвижения по стране и др.

– *регионально-климатические знания* о часовых поясах, географии и климате в пределах, необходимых для проживания в стране и перемещения в другие регионы, особенностях поведения в периоды сезонных изменений; о мерах безопасности в период холодов.

– *этикетные знания* о социально-бытовых нормах и правилах поведения, отличиях в понимании нормы поведения в разных культурах, правилах этикета за столом, в общественном транспорте, в университете, на общественных мероприятиях

– *социально-правовые знания* о правах и обязанностях нерезидента в России, юридических документах и процедурах их оформления.

3. *Информационно-социальные знания* об источниках получения информации и способах работы с ними, образовательных ресурсах, процедурах поиска информации о социальных объектах, российских социальных сетях и мессенджерах, библиотеках как информационном ресурсе, медиатекстах как источнике знаний о культуре и окружающем мире, ресурсах размещения объявлений и др.

4. *Профориентационные знания* о системе российского образования, структуре университета, направлениях и специальностях вуза, условиях и процедуре поступления в российские университеты, организации обучения и др.

5. *Общепрофессиональные знания* о профессии инженера, развитии инженерного дела в России, крупнейших российских промышленных компаниях, достижениях российской науки и техники, российских политехнических музеях, российских ученых, трудовых отношениях и др.

С целью отбора ЭЛЗ внутри выделенных тематических групп и их систематизации необходимо определить таксономическую единицу. В лингвокогнитивных исследованиях в качестве единицы рассматриваются фрейм и концепт [218; 226]. В лингвокультурологических исследованиях, содержащих лингводидактическую проблематику, выделяются такие единицы, как культуроним или культурема [111; 260], лингвокультурема [65], социокультурема [67]. Релевантным для целей нашей работы является второе направление.

Термин «культурема» впервые был предложен Э. Оксаар в работах по межкультурной коммуникации и рассматривается как социокультурная категория, которая охватывает различные коммуникативные способы отражения культурно специфических образцов мышления и образцов поведения поведения: вербальные (слова), паравербальные (тембр, артикуляционный контроль и т.д.), невербальные (мимика, жестикация) и экстравербальные (характеристики времени, места, социальные индексы и др. [260]. Социокультурный характер культураны в трактовке Э. Оксаар представляется нам особо важным для концепции нашей работы, несмотря на то, что, по мнению О.И. Быковой, «блок экстралингвистической информации в этой модели остается <...> расплывчатым и оторванным от реалий культурного пространства» [48, с. 36]. Современные исследователи соотносят культураны с явлениями культуры, которые имеют языковое выражение для обозначения реалий [113].

В лингвистическом исследовательском поле В.В. Воробьевым был предложен термин «лингвокультурема», описывающий комплексную межуровневую единицу, сочетающую языковое значение и культурный смысл. Лингвокультурема «представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [65], включая в себя «сегменты не только языкового значения, но и внеязыкового культурного смысла знака» [48, с. 36].

В большей степени воссоздает социокультурное пространство термин «социокультурема», предложенный Л.А. Ворониной и понимаемый как «культурно-ориентированная речевая единица, отражающая специфическое этносоциокультурное содержание» [67, с. 109]. По мнению С.Е. Балютиной, термин «социокультурема» достаточно широкий, поскольку отражает «не охваченные лингвокультуранами, потенциальные семы экстралингвистического характера, эмоционального состояния коммуникантов <...>, обусловленные языковыми особенностями разных социальных слоев населения, разных поколений, возрастных групп, а также этикетом общения в той или иной культуре» [36, с. 191]. В качестве примеров можно привести социокультураны, выделенные

Л.А. Ворониной для обучения устному речевому общению на корейском языке [67], а также словарь социокультурем, представленный в монографии Б.С. Исмаковой [110] на материале казахского и русского языков.

Именно социокультурема соотносится с реальным коммуникативным актом, активизируется в конкретной речевой ситуации устного или письменного общения и отражает компонентный состав социокультурной компетенции, исходным условием овладения которой является наличие ЭЛЗ. Это позволяет нам в качестве единицы отбора и дидактической организации учебного материала для формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки рассматривать социокультурему как информационное единство лингвистической формы и экстралингвистических факторов, характерных для определенной ситуации общения в заданной социокультурной среде. Вслед за С.Е. Балютиной [36], а также развивая идеи Э. Оксаар о социокультурной природе культуремы [260], для раскрытия содержания социокультуремы как абстрактной единицы считаем необходимым выделять в ее составе следующие способы выражения экстралингвистической информации: вербальные (лексические, в т.ч. терминологические; ситуативные речевые формулы), невербальные (соматизмы, кинесемы, действия ритуального характера), экстравербальные (указание места, времени действия, социальных ролей участников). Помимо этого, необходим иллюстрирующий контекст (в виде текстовой или визуальной информации), который мы обозначим как метавербальный способ выражения социокультуремы (см. рисунок 3).





Рисунок 3 – Способы выражения экстралингвистической информации в социокультуре

Примеры социокультурем будут представлены при описании комплекса предпроектных и проектных заданий в параграфе 2.2.

ЭЛЗ разных типов и тематических групп могут проявляться как в эксплицитной, так и имплицитной формах. Эксплицитное проявление ЭЛЗ предполагает вербальную номинацию, категоризацию, дескрипцию, экспликацию социокультурем, тогда как имплицитно знания могут демонстрироваться через их применение в коммуникативных ситуациях.

Для успешного формирования ЭЛЗ в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки обучающихся необходимо применение таких технологий, которые позволяли бы, с одной стороны, индивидуализировать этот процесс, а с другой, максимально активизировать взаимодействие всех участников поликультурной учебной группы, создавая комфортные условия для социокультурной адаптации в практической деятельности. Наиболее перспективным для этих целей мы считаем метод проектов, а средством формирования ЭЛЗ – социокультурный проект, описанию которого посвящен следующей параграф.

#### **1.4 Социокультурный профессионально-ориентированный проект как средство формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся**

Три ключевых фактора (многопрофильность образовательной среды политехнического вуза – поликультурность учебной группы – ограниченные сроки), характеризующие условия обучения в исследуемом процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки и описанные в параграфах 1.1 и 1.2 настоящего исследования, обуславливают необходимость обращения к таким методам, которые обеспечивали бы активную коммуникативно-познавательную деятельность обучающихся и способствовали бы эффективному формированию ЭЛЗ в новой социокультурной среде. В связи с этим мы обратились к потенциалу активных методов обучения и, в частности, к методу проектов.

В соответствии с международными и национальными стандартами, *проект* является компонентом проектной деятельности и определяется как «комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение уникальных результатов в условиях временных и ресурсных ограничений» [7]. Проект включает координируемые и контролируемые виды работ, которые предусматривают получение результатов, отвечающих определенным требованиям [7, с. 4] и связан с созидательным преобразованием техносферы, что сопряжено, как отмечает И.Н. Чарикова [234], со спецификой профессиональной деятельности инженера. В одной из трактовок проектной компетентности будущих инженеров О.С. Вялкова рассматривает ее как способность «проводить самостоятельные исследования, анализировать, обрабатывать информацию и грамотно использовать ее на всех стадиях реализации проекта» [71, с. 32]. В этой связи подчеркнем позицию Э.Ф. Зеера о транспрофессиональности современного инженера, который одновременно должен быть «исследователем и практиком, организатором и исполнителем, менеджером и аналитиком, про-

граммистом и психологом» [99, с. 23]. Подготовка проектов связана и с активным использованием знаний иностранного профессионального языка [205; 216].

В педагогической науке проект соотносится с *активными методами* обучения, теоретической основой которых являются положения теории деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и др.), теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), принципы развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков). Анализируя этапы становления активных методов и множество их характеристик, М.А. Перфилова предложила их обобщающее определение: «способы организации учебной деятельности, активизирующие познавательную мотивацию, умения и способности обучаемых самостоятельно решать теоретические и практические задачи» [176, с. 285]. Одним из широко используемых активных методов является проектный метод или *метод проектов*.

Современное представление о методе проектов, несмотря на его давнюю историю (первые образовательные проекты были внедрены в итальянских архитектурных мастерских в XVI в. [224]), сформировалось в конце XIX – начале XX века благодаря американскому ученому, стороннику прагматической педагогики У.Х. Килпатрику, который внедрил в образовательную практику концепцию инструментализма Дж. Дьюи и психологические идеи коннективизма Э. Торндайка, а также предложил теоретическое обоснование базовых положений метода [125].

Как показано в исследовании Е.А. Гилевой, в России развитие идей проектного обучения осуществлялось практически параллельно в теоретическом осмыслении П.П. Блонского и в практической реализации С.Т. Шацкого. Концепция строилась на том, что школа (в широком понимании) призвана не обучать теоретическим знаниям, а помогать учиться жить и развиваться в процессе самостоятельной творческой деятельности [80].

Таким образом, центральная идея метода проекта, заложенная его основателями, заключалась в обучении через активную практическую деятельность с учетом личных интересов обучающихся в той или иной области знаний. У.Х. Килпатрик выделил четыре фазы проекта: целеполагание, планирование, выполнение, оценивание, каждая из которых предполагала свободу выбора и самостоятельность учащегося [222]. Дж. Дьюи, также развивающий идеи проектного обучения, подчеркивал и роль учителя, полагая, что обучающимся сложно планировать ход проекта, не обладая определенным набором знаний и опытом, имея склонность к преувеличению собственных возможностей [197]. Многими последователями метода проектов отмечается его направленность на повышение мотивации, формирование навыков самостоятельной работы, развитие творческих способностей [149; 205; 224].

В советской педагогике отношение к методу проектов было неоднозначным: от повсеместного распространения до отказа в определенных предметных областях (в основном, гуманитарных) [174].

Комплексное теоретико-практическое развитие идей метода проектов в современной российской педагогике произошло в конце 90-х гг. благодаря исследованиям И.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, Г.К. Селевко и др. Согласно ведущему специалисту проектного образования Е.С. Полат, метод представляет собой самостоятельную деятельность обучающихся либо единство деятельности преподавателя и обучающихся, направленное на решение какой-либо проблемы и имеющее практическую направленность [164]. Автор подчеркивает, что метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов [164].

Метод проектов достаточно широко применяется в профессионально-ориентированном языковом образовании. Данному вопросу посвящены работы А.Н. Богомолова, М.Ю. Бухаркиной, В.К. Гюльгюден, Н.А. Кочетуру-

вой, Л.И. Палаевой, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, Е.Л. Пипченко, Е.А. Тюриной, В.М. Филипповой и др. Авторы пишут об эффективности использования метода для формирования коммуникативной компетенции, обучения разным видам иноязычной речевой деятельности, развития личностных и профессионально-значимых качеств будущих специалистов.

Применительно к обучению РКИ наиболее комплексное описание способов применения метода проектов в образовательном процессе представлено в диссертационном исследовании В.М. Филипповой [224]. Согласно определению автора, метод проектов представляет собой способ формирования и развития коммуникативной компетенции иностранного обучающегося через самостоятельную практическую творческую деятельность, результатом которой является не только создание конкретного продукта (проекта), но и его презентация на русском языке [224]. Таким образом, автор делает акцент на стремлении обучающихся к получению результата и способах его оформления на изучаемом языке.

Для того чтобы включать проектную деятельность в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки политехнического вуза необходимо выбрать тип проекта, отвечающий поставленным задачам. В нашей работе мы опираемся на классификацию проектов, предложенную Е.С. Полат [164].

По типу доминирующей деятельности Е.С. Полат выделяет практико-ориентированный (прикладной), исследовательский, творческий, ролевой, информационный, телекоммуникационный проекты:

1. Практико-ориентированный проект нацелен на решение социальных задач и может реализовываться в таких продуктах проектной деятельности, как выставка, оформление кабинета, учебное пособие, сайт, атлас и др.

2. Исследовательский проект имеет структуру, схожую с научным исследованием, и включает такие этапы, как обоснование актуальности выбранной темы, постановку задачи исследования, выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение и анализ полученных результатов.

3. Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к выполнению и презентации результатов (альманахи, театральные постановки, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т.п.).

4. Ролевой проект направлен на организацию литературных, исторических, деловых и других видов ролевых игр; результат проекта заранее не прогнозируется, а остается открытым до конца.

5. Информационный проект направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации для широкой аудитории.

6. Телекоммуникационный проект направлен на взаимодействие обучающихся – представителей разных языков и культур, чья совместная деятельность проходит дистанционно [164].

Для организации предвузовской и вузовской профессионально-ориентированной языковой подготовки представляется возможным применением элементов каждого из указанных типов проектов. Приоритетным, по нашему мнению, является практико-ориентированный тип проекта, поскольку он в наибольшей степени соответствует трем основным сферам общения: социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной.

По принципу временной продолжительности Е.С. Полат подразделяет проекты на краткосрочные, средней продолжительности и долгосрочные. С учетом временных ограничений, имеющихся при обучении на подготовительном отделении, целесообразным для нашего исследования представляется использование краткосрочных (от нескольких занятий до нескольких недель) и среднесрочных проектов.

В рамках предметно-содержательных областей Е.С. Полат выделяет монопроекты, создаваемые в рамках одной образовательной области и межпредметные проекты, затрагивающие 2-3 образовательные области. Исследуемая нами проблема формирования ЭЛЗ предполагает обращение к нескольким предметным областям, в связи с чем применение межпредметных проектов

представляется более адекватным. Выбор межпредметных проектов обусловлен также спецификой подготовки в многопрофильном политехническом вузе, предполагающей широкую профессиональную ориентацию.

Опираясь на классификацию проектов Е.С. Полат, В.М. Филипповой была создана типология проектов, адаптированная к языковой подготовке иностранных обучающихся. Автор выделяет несколько оснований классификации:

- 1) по предмету обучения: языковой / межпредметный;
- 2) по координации проекта: контролируемый преподавателем / неконтролируемый преподавателем;
- 3) по количеству участников: индивидуальный / групповой проект;
- 4) по продолжительности: краткосрочный / долгосрочный;
- 5) по учебной цели: для введения новых знаний / для отработки материала / для контроля [224].

Как замечает В.М. Филиппова, проекты, используемые на занятиях по РКИ, обладают теми же чертами, что и любые другие проекты. Мы согласимся с мнением исследователей (М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомова, Е.Л. Пипченко, Е.А. Тюрина и др.), что метод проектов в различных его вариациях позволяет предоставить обучающимся большую степень самостоятельности и одновременно осознать необходимость взаимодействия и вступления в коммуникацию с другими членами поликультурной группы и носителями русского языка. ЭЛЗ, приобретаемые в результате проектной деятельности, оцениваются обучающимися как практически значимые.

В качестве основного средства для формирования ЭЛЗ нами выбран *социокультурный проект*. Данный термин является многозначным. С позиции социокультурного проектирования (М.И. Долженкова, С.Э. Зуев, Е.Н. Ломшина, А.П. Марков, Т.Л. Стенина, В.А. Тисляноква и др.), это структурированная в рамках социокультурного пространства деятельность, производимая по определенному плану и имеющая запланированный результат, направленный на решение социальной проблемы посредством элементов культуры [44].

По определению Л.И. Палаевой, социокультурный проект предназначен для знакомства с национально-культурной спецификой речевого поведения народа, системой культурных и социальных отношений [169]. В качестве примеров социокультурных проектов можно привести совместное сочинение музыкального произведения, проведение фестиваля народного творчества [28], организацию международного этнокультурного лагеря [146] и др.

В рамках социокультурного подхода к образованию [40; 67; 90; 188; 201] социокультурный проект предполагает совместную деятельность обучающихся, направленную на овладение социокультурной компетенцией [47; 195]. Социокультурная компетенция, рассматривается специалистами (В.А. Бердичевский, И.Л. Бим, И.Е. Бобрышева, М.М. Галева, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, Ю.Е. Прохоров, В.В. Сафонова и др.) как системообразующий компонент в структуре иноязычной коммуникативной компетенции [40; 42; 90; 188; 201].

Мы солидаризуемся с мнением А.Н. Щукина в трактовке социокультурной компетенции как совокупности знаний «национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения» [247, с. 140]. Важное уточнение в определение вносит В.В. Сафонова, согласно которой социокультурная компетенция предполагает также способность сравнивать соизучаемые лингвокультурные общности, интерпретировать межкультурные различия и адекватно действовать в ситуациях нарушения межкультурного взаимопонимания [202]. В.В. Сафонова вводит в научный оборот такие проявления социокультурной компетенции, как культурологическая наблюдательность, социокультурная восприимчивость и социокультурная непредвзятость [201].

Ряд исследователей [36; 170; 178], определяя состав социокультурной компетенции, отмечают, что ее компоненты зависят от того, какие именно цели и задачи ставятся преподавателем и аудиторией, а также от потребностей



обучающихся. Для нашего исследования представляется наиболее релевантным содержание социокультурной компетенции, предложенное А.Н. Щукиным. Автор выделяет четыре компонента социокультурной компетенции:

- 1) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка);
- 2) опыт общения (внимание к стилю общения и явлениям культуры);
- 3) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (умение избегать социокультурные конфликты);
- 4) владение способами применения языка [186].

Можно констатировать, что выделенные компоненты социокультурной компетенции как совокупности знаний и способов пользования ими тесно связаны с понятием ЭЛЗ, а, следовательно, социокультурный проект может успешно использоваться как средство формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся.

В рамках объектно-предметного поля нашего исследования мы уточняем тип социокультурного проекта профессионально-ориентированной характеристикой, учитывающей специфику профессионального образования в условиях политехнического вуза. В связи с этим, на основе проведенного теоретического анализа, в нашем исследовании мы предлагаем следующее определение: *социокультурный профессионально-ориентированный проект – это совокупность координированных и контролируемых действий обучающихся в процессе коммуникативно-познавательной деятельности с целью решения социокультурной проблемы, относящейся к профессионально-ориентированному предметному плану, и с обязательным представлением результатов (проектных продуктов)*. В рамках второй главы настоящей работы мы приведем примеры социокультурных профессионально-ориентированных проектов, внедренных в процесс языковой подготовки иностранных обучающихся политехнического вуза.

## **Выводы по главе 1**

В первой главе диссертационного исследования рассмотрены теоретические аспекты формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки.

На основе изучения ключевых вех развития теории и практики обучения РКИ, анализа нормативно-правовой документации, регламентирующей языковую подготовку иностранных граждан, обобщения опыта российских образовательных учреждений высшего образования установлены характерные для политехнического вуза проблемные обстоятельства: широкая профориентационная вариативность инженерно-технического профиля на предвузовском этапе; смешанный, часто поликультурный состав учебных групп; сначала сверхинтенсивный, а затем чрезвычайно малый объем аудиторных часов для обучения РКИ; унифицированный характер содержания обучения РКИ в рамках дисциплины «Иностранный язык»; исходная неприспособленность иностранных обучающихся неязыковых направлений подготовки к жизни в новом социуме и др. Принимая во внимание ведущую роль социокультурной адаптации в решении указанных проблем, их причина видится в недостаточной преемственности в организации предвузовского и вузовского этапов профессионально-ориентированной языковой подготовки, направленной на овладение языком обучения как средством получения профессионального образования.

Социокультурная адаптация иностранных обучающихся из разных стран требует создания благоприятных психолого-педагогических условий с учетом этнокультурных и этнопсихологических особенностей контингента поликультурной учебной группы. Сопоставление таких характеристик представителей Ближнего Востока (арабского мира) и Китая, как мировоззрение, языковая и речевая культура, невербальное поведение, образовательные традиции позволило определить специфические и общие черты двух этнокультур.

К специфическим чертам арабских студентов отнесены экстравертированность, чувствительность к оцениванию, эмоциональность речи и невербального поведения, открытость в общении, тогда как среди особенностей китайских обучающихся выделены интровертированность, регламентированность речи, нейтральность к внешней оценке, осторожность вступления в контакт, внимательность к деталям, эмоциональная сдержанность и др. Несмотря на этнокультурные отличия, представителей арабского и китайского этносов объединяют уважение культурных традиций, соблюдение моральных норм и правил этикета, почитание семейных ценностей, внимание к знакам, символам, каллиграфии и формам изложения мысли.

Выявленные с опорой на поликультурный и этноориентированный подходы особенности целевой аудитории обуславливают необходимость разработки адекватных тактик организации взаимодействия в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки (сочетание индивидуальных, групповых, командных форм работы; гибкое выравнивание темпа освоения материала; выбор доступных способов демонстрации продуктов учебной деятельности; активизация речевого общения как с носителями русского языка, так и с другими этносами на русском языке и т.п.) и к отбору экстралингвистической информации, отражающей культурно-исторические традиции общества, факты социально-культурной жизни, формирующие в том числе и профессиональное мировоззрение обучающихся.

Экстралингвистическая информация об окружающей действительности является неотъемлемой составляющей коммуникации как на родном, так и на иностранном языках. Снабженная смыслом, присвоенная личностью, готовая к продуктивному применению экстралингвистическая информация трансформируется в ЭЛЗ. С опорой на положения коммуникативного подхода и в результате междисциплинарного изучения понятия ЭЛЗ применительно к объектно-предметному полю исследования в главе предложено следующее определение: это результат коммуникативно-познавательной деятельности обучающегося в виде единства декларативных и процедурных знаний о контексте

коммуникативной ситуации, явлениях и фактах объективно существующей действительности, способах деятельности в определенной социокультурной среде. ЭЛЗ имеют индивидуальный характер; могут не совпадать, совпадать частично или полностью у разных коммуникантов; включают в себя фоновые знания реалий.

На основе анализа адаптационных потребностей арабских и китайских обучающихся политехнического вуза выделены тематические группы ЭЛЗ: этнокультурные знания (знания об особенностях менталитета, коммуникативного поведения; национальном и культурном многообразии; чертах национального характера; традициях, обычаях; прецедентных феноменах и пр.), социально-бытовые знания (регионально-климатические, бытовые, этикетные, социально-правовые), информационно-социальные знания (знания об информационно-справочных ресурсах социального характера и доступе к ним и пр.), профориентационные знания (знания о системе российского образования, направлениях и специальностях вуза, условиях поступления и обучения), общепрофессиональные знания (знания о профессии инженера, ведущих ученых, развитии инженерного дела в России и пр.).

В главе предложено использовать социокультурему как единицу отбора и систематизации ЭЛЗ. Социокультурема трактуется как информационное единство лингвистической формы и экстралингвистических факторов, характерных для определенной ситуации речевого общения в заданной социокультурной среде. Вербальная номинация, категоризация, дескрипция, экспликация социокультурем свидетельствует об эксплицитном проявлении ЭЛЗ, тогда как их имплицитное проявление в коммуникативных ситуациях реализуется через вербальные, невербальные, экстравербальные и метавербальные способы выражения социокультурем.

Формирование ЭЛЗ предполагает активную коммуникативно-познавательную деятельность иностранных обучающихся, чему способствует применение активных методов обучения, среди которых выделен метод проектов. В соответствии с социокультурным подходом как одной из методологических

опор исследования в качестве средства формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза рассмотрен социокультурный проект. Социокультурный профессионально-ориентированный проект определен как проект социокультурной проблематики и профессионально-ориентированного предметного содержания. Он предполагает ознакомление со спецификой речевого и невербального поведения носителей русского языка, системой культурных и социальных, в т.ч. профессиональных отношений и направлен на овладение иностранными обучающимися ЭЛЗ, необходимыми для успешной коммуникации на русском языке в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах.

## ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ

### 2.1 Компонентная модель формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся

«Отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте» [248, с. 138] осуществляется методом моделирования. Моделирование педагогических явлений, процессов и деятельности относится к универсальным гносеологическим процедурам [234]. Педагогические модели должны отвечать определенным требованиям: иметь теоретическое обоснование, структурно и содержательно соотноситься с опытно-экспериментальным исследованием, выделять авторскую идею [74]. В педагогических исследованиях модель представляет собой мысленный «целевой идеал», который позволяет прогнозировать педагогический процесс [39]. В нашей работе для создания модели исследуемого процесса мы опираемся на универсальный для моделирования научно-познавательной деятельности *эпистемический подход* (Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, Л.В. Кушнина, А.И. Субетто, И.Н. Чарикова и др.).

Эпистемология (от греческого *episteme* – «знание» и *logos* – «учение, наука») определяется как «наука о знании, о процессе познания» [234, с. 31] является междисциплинарным направлением. Так, в лингвистике, исследуя экстралингвистические основания смысловой структуры научного текста, М.П. Котюрова вычленяет субъект познания и объект познания. Субъектом познания является сам ученый, тогда как «объект познания как компонент коммуникативно-прагматического поля содержит зачатки будущей концепции» [142, с. 10] в виде онтологического (*что исследуется?*), методологического (*как исследуется?*), аксиологического (*как оценивается?*) и рефлексивного (*для чего исследуется?*) полей знания. В трактовке М.П. Котюровой и

Е.А. Баженовой [130], онтологический компонент связан с предметным содержанием знания, получающим выражение в системе исходных, основных и уточняющих понятий. Методологический компонент характеризует познавательную деятельность со стороны способов получения и обоснования научного знания. Аксиологический компонент соотносится с оценочной природой познания, субъект которого (ученый) является не только мыслящим, но и оценивающим. При этом оценке подвергается как предшествующее, так и новое знание, получаемое лично автором. Рефлексивный компонент связан с личностным характером познавательной деятельности, в которой исследователь проявляет индивидуальный стиль мышления, эмоциональные реакции на то или иное научное явление, а также активно утверждает свою личностную позицию в науке [130].

В педагогической науке эпистемологические основания продуктивно разрабатываются в исследованиях Н.В. Громько, А.О. Карпова, А.И. Субетто, И.Н. Чариковой и др. Так, А.О. Карповым [115] рассматривается образовательная эпистемология, основанная на идее трансформации знаний. В диссертации Н.В. Громько [84] разносторонне проанализирован феномен деятельностной эпистемологии в образовательной практике. А.И. Субетто [215] выстраивается эпистемология образовательных систем. И.Н. Чариковой [234] разработана эпистемологическая концепция развития образовательной проектности будущих инженеров. В исследовании Е.В. Аликиной и Д.В. Мальцева [20] эпистемическая ситуация служит конструктом для лингвопедагогического дизайна тестовых заданий в условиях цифровизации.

Применение эпистемического подхода к научно-познавательной деятельности позволило нам разработать *модель*, которая описывает возможности исследования процесса формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза. Структурно модель представляет совокупность пяти компонентов исследуемого процесса (коммуникативно-прагматический, онтологический, методологический, аксиологический, рефлексивный), в связи с чем получила название *компонентной* (см. Рис. 4).

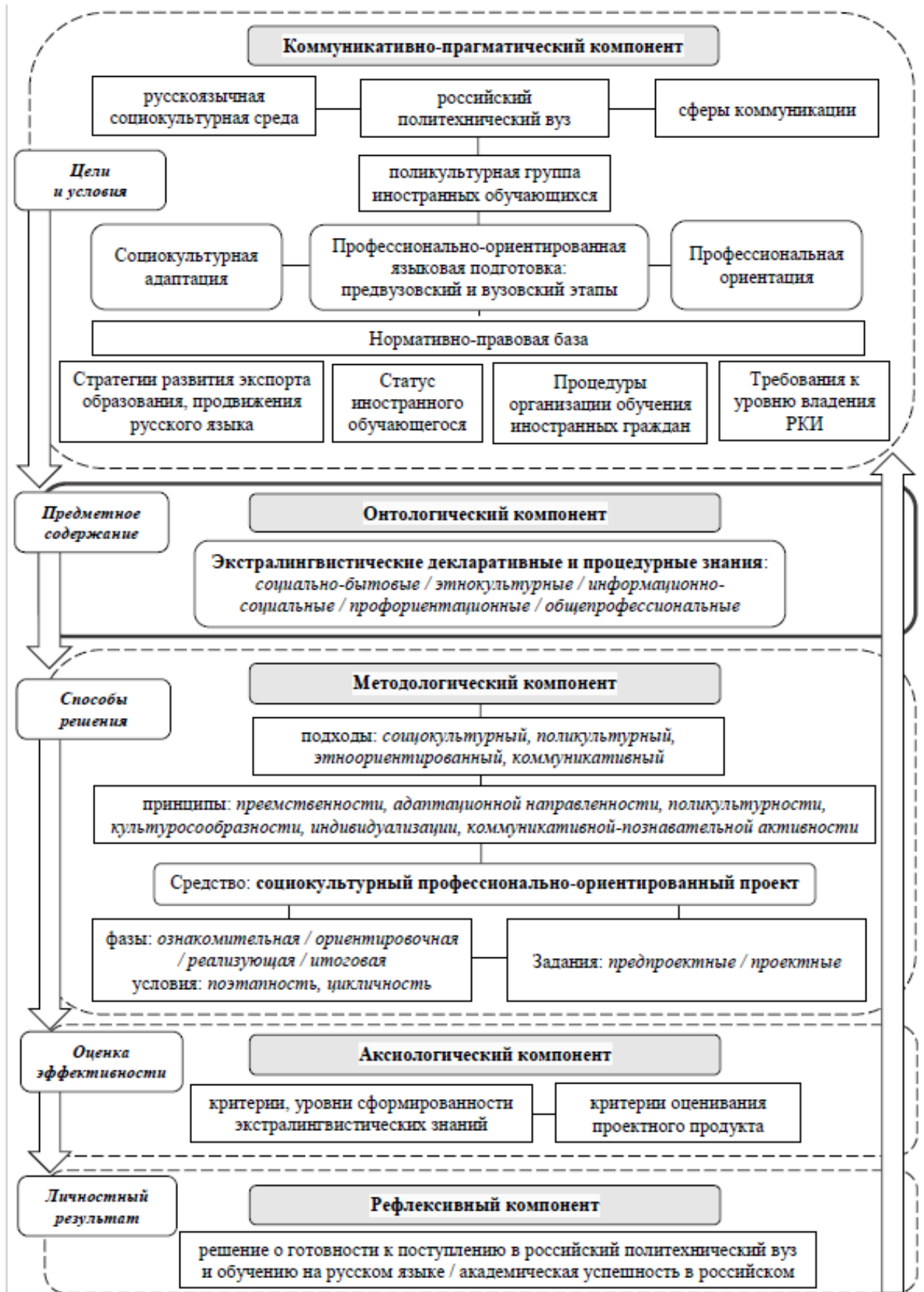


Рисунок 4 – Компонентная модель формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся политехнического вуза



Рассмотрим последовательно каждый из компонентов.

*Коммуникативно-прагматический компонент модели*

Коммуникативно-прагматический компонент как «узел, связывающий познание и общение воедино» [45, с. 105], соотносится с целями профессионально-ориентированной языковой подготовки и сферами коммуникации на русском языке.

В теории и методике профессионально-ориентированного обучения РКИ традиционно выделяют практическую, воспитательную, обучающую и образовательную цели [200; 247]. В проблемном поле нашего исследования практическая цель соотносится с овладением ЭЛЗ, которые будут способствовать эффективному освоению иностранцами основной образовательной программы в российском вузе. Обучающей целью является овладение ЭЛЗ и способами их применения в коммуникативных ситуациях заданных сфер общения. Воспитательная цель связана с формированием интереса и толерантного отношения к принимающей культуре, выстраиванием социально приемлемого поведения согласно нормам, принятым в российском обществе. Образовательная цель обучения направлена на расширение кругозора иностранных обучающихся, пробуждение интереса к изучению ценностей представителей принимающей культуры, профессиональное самоопределение.

Ключевые цели обучения конкретизируются применительно к субъектам образовательного процесса. Для обучающегося цель заключается в овладении способностью самостоятельно решать актуальные практические задачи и успешно вести коммуникацию в новой социокультурной среде. Для преподавателя – это социокультурная адаптация иностранцев к русскоязычной социокультурной среде при обучении в составе поликультурной группы политехнического вуза, достижение готовности к принятию положительного решения о получении высшего образования в России и успешному профессиональному обучению на русском языке.

В соответствии с нормативной базой коммуникативно-прагматический компонент включает три ключевые сферы (социально-бытовая, социально-

культурная, учебно-профессиональная), для коммуникации в которых необходимы ЭЛЗ, а также корпус нормативно-правовых документов, регламентирующих статус обучающегося, процедуру организации обучения и требования к уровню языковой подготовки.

#### *Онтологический компонент модели*

Онтологический компонент отражает авторскую идею и связан с предметным содержанием разрабатываемой технологии, а именно с ЭЛЗ, их видами (декларативные / процедурные; контекстные / фактологические) и тематическими группами (этнокультурные / социально-бытовые / информационно-социальные / профориентационные / общепрофессиональные) и подгруппами. В совокупности контекстных условий (профессионально-ориентированной языковой подготовки в русскоязычной социокультурной среде российского политехнического вуза в рамках поликультурной учебной группы) в качестве средства формирования ЭЛЗ избран социокультурный проект.

#### *Методологический компонент модели*

Методологический компонент характеризует способы решения поставленной научно-методической проблемы, к которым относятся совокупность методологических подходов, соответствующие им принципы, средства, технологию, включающие этапы организации образовательного процесса и комплекс заданий.

В соответствии с авторской концепцией процесс формирования ЭЛЗ на основе метода проектов обеспечивается идеями *социокультурного, поликультурного, этноориентированного и коммуникативного* подходов к языковой подготовке иностранных обучающихся.

Основные положения *социокультурного подхода* (В.А. Бердичевский, И.Е. Бобрышева, М.М. Галева, Г.В. Елизарова, Ю.Е. Прохоров, В.В. Сафонова, Л.И. Харченкова и др.) сформулированы в диссертационном исследовании В.В. Сафоновой [201]. В рамках данного подхода иностранный язык рассматривается «как средство межкультурного общения и обобщения достижений

соизучаемых культур в мировом наследии» [201, с. 10]. Изучение иностранного языка происходит с учетом особенностей социокультурной среды, в которой он функционирует, и предполагает междисциплинарное социокультурное и коммуникативно-прагматическое развитие обучающихся. Процесс обучения нацелен на формирование социокультурной компетенции, которая обеспечивает «возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения» [201, с. 11].

Реализация социокультурного подхода в разрабатываемой нами технологии формирования ЭЛЗ представлена социокультурным проектом, предполагающим содержательное наполнение социокультурной тематикой. Помимо этого, в качестве единицы отбора и дидактической организации учебного материала мы используем социокультурему как информационное единство лингвистической формы и экстралингвистических факторов, характерных для определенной ситуации общения в заданной социокультурной среде.

Поликультурный аспект формирования ЭЛЗ на занятиях по русскому языку в группе, где обучаются иностранцы – представители разных культур, исходит из идеи признания равноценности множества культур и утверждения благотворности их взаимодействия [108]. Данное положение постулируется в рамках *поликультурного подхода*, разрабатываемого в русле методологии поликультурного образования (Е.В. Бондаревская, Г.В. Палаткина, Л.Л. Супрунова, П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина и др.). Поликультурный подход обеспечивает «сопряжение» культурных традиций и приводит «к усвоению субъектами образования явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности» [231, с. 5]. Центральным понятием поликультурного подхода, как подчеркивает Л.П. Халяпина, является поликультурная языковая личность, способная к «активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира» [227, с. 232].

Опора на поликультурный подход при разработке технологии формирования ЭЛЗ позволяет, с одной стороны, учесть культурное, региональное разнообразие народов России, а с другой, ориентироваться в концептосферах универсального и этнокультурного типов при обучении в составе поликультурных групп, свойственных политехническим вузам.

В идеологии *этноориентированного подхода* (Т.М. Балыхина, И.А. Пугачев, Д.Н. Рубцова, Н.М. Румянцева, И.Г. Чуксина и др.) обучающиеся рассматриваются как представители определенного этноса, обладающего комплексом этнокультурных и этнопсихологических особенностей, учет которых позволяет не только повысить эффективность овладения целевым языком, но и предотвратить конфликтные ситуации на межнациональной и религиозной почве, стабилизировать благоприятный психологический климат в учебной группе, подбирать адекватные методы, приемы и формы работы, прогнозировать потенциальные трудности, оказывать помощь в преодолении коммуникативных барьеров и т.д. Этноориентированный подход предполагает этнодидактическую организацию образовательного процесса [34]. Применительно к разрабатываемой нами технологии формирования ЭЛЗ это реализуется в формулировках предпроектных и проектных заданий, в распределении ролей между участниками проекта, в планировании временных рамок и пр.

Наконец, четвертой методологической доминантой разрабатываемой модели является *коммуникативный подход* (И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, У. Риверс, В.Л. Скалкин и др.). Коммуникативность признается центральной установкой современной теории иноязычного образования, а в основу образовательного процесса закладывается модель реального общения [173]. В этой связи приведем высказывание О.А. Обдаловой и О.В. Одеговой: «поскольку в основе межкультурной иноязычной коммуникации находится процесс взаимодействия личностей, являющихся представителями различных культур, их этно- и лингво-

культурное своеобразие репрезентируется в вербальных и экстралингвистических аспектах коммуникации средствами чужого вербального кода» [166, с. 75].

В рамках нашего исследования коммуникативность проявляется в коммуникативно-направленных заданиях (коммуникативных задачах), предполагающих коммуникацию как внутри поликультурной группы, так и за пределами аудиторной работы с представителями русской культуры; в дидактическом отборе социокультурем, вербализующих ЭЛЗ в пределах трех сфер устного и письменного речевого общения, в которые погружен иностранный обучающийся.

Рассмотренные подходы формируют методологическую базу создаваемой модели и определяют совокупность принципов, согласно которым данная модель функционирует и развивается. Мы выдвигаем принципы преемственности (опора на организационно-содержательную интеграцию), адаптационной направленности (опора на социокультурный подход), поликультурности (опора на поликультурный подход), культуросообразности, индивидуализации (опора на этноориентированный подход), коммуникативной активности (опора на коммуникативный подход).

*Принцип преемственности* в контексте развития современного образования обеспечивает связь между различными уровнями образования, позволяет создать на каждом уровне опору для дальнейшего развития. Основой реализации принципа преемственности является последовательность, согласованность и системность в расположении образовательного материала и этапов учебно-воспитательной работы. Применительно к изучению иностранного языка, преемственность реализуется на уровне целей, организации содержания образовательных программ и структурировании учебного материала, педагогических технологий, используемых в учебном процессе, применяемой контрольно-оценочной системы. Каждый последующий уровень овладения языком основывается на пройденном материале и совершенствует качество знаний и умений обучающегося.

*Принцип адаптационной направленности* базируется на понимании адаптации как важнейшего процесса приспособления иностранного обучающегося к новой социокультурной среде и определяющего фактора принятия решения о последующем обучении в России. Данный принцип предполагает учет адаптационных потребностей иностранных обучающихся, создание для них благоприятного психологического климата в поликультурной группе, отбор таких социокультурных элементов, которые связаны с ситуациями повседневного общения в период пребывания образовательного мигранта в России. Принцип адаптационной направленности определяет понимание преподавателем особенностей процессов физиологической, социально-психологической и академической адаптации иностранных обучающихся.

*Принцип поликультурности* реализуется посредством создания условий для совместной деятельности обучающихся в поликультурной группе и в рамках образовательного процесса предполагает ориентацию на открытость в отношениях, знакомство с традициями и тенденциями развития других культур.

*Принципы культуросообразности и индивидуализации* предполагают создание условий для учета культурных традиций, индивидуальных этнокультурных и этнопсихологических особенностей обучающихся.

В соответствии с *принципом коммуникативной активности* организация образовательного процесса дает возможность использовать различные формы коммуникации: диалогическое устное и письменное общение, взаимодействие обучающихся друг с другом и с носителями русского языка. Использование проекта как активного метода обучения вызывает потребность в общении, повышая его качественный уровень.

Технологическая реализация предложенной модели предполагает, что формирование ЭЛЗ осуществляется при условии взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности [205], когда рецептивные виды (чтение и аудирование) используются для получения экстралингвистической информации и контроля ее понимания, а продуктивные виды (говорение и письмо) –

для применения приобретенных знаний в учебных, квазиреальных и реальных коммуникативных ситуациях в ходе проектной деятельности.

В процессе обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки в течение одного учебного года предлагается организовать пять социокультурных проектов, каждый из которых связан с одним из тематических модулей программы: Встреча с друзьями. Магазины, товары, покупки (Проект 1 «Украшаем экоелку»); Культурные традиции России (Проект 2 «Отмечаем День студента»); Взаимоотношения дома, в общежитии и в общественных местах (Проект 3 «Выбираем жилье»); Досуг молодежи (Проект 4 «Собираемся в экспедицию»); Образование в России (Проект 5 «Я поступаю в Политех»). Трудоемкость каждого проекта составляет 28 часов (по 14 часов аудиторной и самостоятельной работы). На вузовском этапе в рамках дисциплины «Иностранный язык» (РКИ) предполагается внедрение двух проектов: «Знакомимся с профессией инженера-нефтяника», «Участвуем в технологической выставке». Трудоемкость каждого проекта на вузовском этапе составляет 12 часов.

Все проекты включают четыре фазы работы над проектом: *ознакомительная, ориентировочная, реализующая и итоговая*. На *ознакомительной фазе* ставится цель, определяются задачи, выстраивается и обсуждается с обучающимися план проведения проекта, ожидаемый итоговый продукт, формируется внешняя и внутренняя мотивация. Задача *ориентировочной фазы* заключается в психологической и лингвистической подготовке обучающихся. *Реализующая фаза* – это учебная аудиторная и внеаудиторная работа над проектом. К аудиторной работе относится выполнение заданий на поиск, отбор, анализ, обработку экстралингвистической информации при чтении и аудировании. Внеаудиторная работа направлена на коммуникацию с носителями русского языка для выполнения проектных заданий в «полевых» условиях. Задачей *итоговой фазы* является демонстрация продукта в устном и/или письменном виде, а также проверка сформированности ЭЛЗ и способности их применять в коммуникативных ситуациях заданных сфер общения на русском языке.

В зависимости от задач каждой фазы выделяются предпроектные и проектные виды заданий, а также их типы: диагностирующие, пропедевтические, проектные и контролирующие. Соотнесение фаз работы над проектом с видами предпроектных и проектных заданий представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Фазы технологии формирования экстралингвистических знаний

<b>I. Ознакомительная фаза</b>		<b>II. Ориентировочная фаза</b>	
<b><i>Предпроектные задания</i></b>			
<i>Диагностирующие задания</i>		<i>Пропедевтические задания</i>	
Деятельность преподавателя РКИ	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя РКИ	Деятельность обучающихся
Разработка контрольно-измерительных материалов и карт социокультурем; контроль и проверка выполнения предпроектных заданий	Выполнение диагностирующих заданий; саморефлексия	Содействие в постановке цели и задач проекта; определение формы проектного продукта; координация работы микрогрупп; составление базы источников экстралингвистической информации	Обсуждение целей, задач, концепции проектного продукта; выполнение заданий; сбор и систематизация экстралингвистической информации; участие в групповой и парной работе
<b>III. Реализующая фаза</b>		<b>IV. Итоговая фаза</b>	
<b><i>Проектные задания</i></b>			
<i>Продуктивные задания</i>		<i>Контролирующие задания</i>	
Деятельность преподавателя РКИ	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя РКИ	Деятельность обучающихся
Отбор информационных материалов; разработка карт социокультурем; контроль работы микрогрупп; оценка промежуточных результатов; подбор внешних участников проекта и координация работы с ними	Поиск, отбор и систематизация экстралингвистической информации; разработка проектного продукта во взаимодействии с внешними участниками проекта	Разработка контролирующих заданий; контроль и проверка выполнения заданий; оценка проектных продуктов; рефлексия	Выполнение проектных заданий; демонстрация проектного продукта; саморефлексия

Подробнее предлагаемый комплекс заданий будет описан в параграфе 2.2. Содержательная характеристика технологии представлена в таблице 3. Отметим, что 2-й курс вузовского этапа включен в статусе проектируемого в перспективе, но не реализуемого в рамках настоящей диссертационной работы.



Таблица 3 – Содержательная характеристика технологии формирования экстралингвистических знаний

Содержание	Этапы профессионально-ориентированной языковой подготовки			
	I. Предвузовский		II. Вузовский	
Тематические группы ЭЛЗ	1-й семестр	2-й семестр	1-й курс	2-й курс
		этнокультурные, социальные, бытовые	этнокультурные, социальные, бытовые, информационно-социальные, профориентационные	этнокультурные, информационно-социальные, профориентационные, общепрофессиональные
Виды ЭЛЗ	декларативные (преимущественно), процедурные		декларативные, процедурные (преимущественно)	
Социокультурные (примеры)	Открытие; Новый год; Экоелка; Поиск жилья; География Перми; Дизайн квартиры и др.	Русское застолье; День студента; Климат России; Спортивные секции; Анкета абитуриента и др.	Мир профессий; Российские ученые; Сборы в экспедицию; Робот-помощник; Политехнический музей и др.	Полезные ископаемые России; История пермской нефти; Зеленое производство; Мое резюме; Подготовка к собеседованию и др.
Социокультурные проекты (примеры)	Украшаем экоелку; Выбираем жилье	Отмечаем День студента; Собираемся в экспедицию; Я поступаю в Политех	Знакомимся с профессией инженера-нефтяника; Участвуем в технологической выставке	Посещаем Музей пермской нефти; Проводим экологическую акцию; Участвуем в ярмарке вакансий; Проходим собеседование в компании «Лукойл»
Фазы проектной деятельности	Ознакомительная / Ориентировочная / Реализующая / Итоговая			
Проектные продукты (примеры)	Экоелка (экоигрушка); Чек-лист оценки жилья	Книга рецептов; Список покупок; Пакет документов	Атлас профессий нефтегазовой отрасли; Стенд для технологической выставки	Маршрутный лист экскурсии; Инфографика; Буклет / страница сайта; Резюме
Критерии оценки проектного продукта	полнота содержания, правильность языкового оформления, фактологическая точность представленной информации, качество технического оформления, отношение к выполнению проектных задач, адекватность принятого решения			

Продолжим описание компонентов модели формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся.

*Аксиологический компонент модели*

Аксиологический компонент соотносится с оценкой эффективности внедрения предлагаемой технологии со стороны исследователя и преподавателя РКИ. Для оценки уровня сформированности ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки разработан соответствующий диагностический инструментарий (тесты, коммуникативные задачи, шкалы для оценки продуктов проектной деятельности).

В качестве результатов обучения рассматривается сформированность ЭЛЗ разных типов и групп, проявляющаяся эксплицитно (через вербальную номинацию, категоризацию, дескрипцию, экспликацию социокультурем в действиях *назвать, выразить, объяснить, описать* и пр.) и имплицитно (через применение социокультурем в коммуникативной ситуации в действиях *выполнить, проанализировать, выбрать* и пр.) (см. Табл. 4):

Таблица 4 – Способы проявления экстралингвистических знаний

Тематическая группа	Эксплицитное проявление	Имплицитное проявление
Этнокультурные	Способность использовать формулы вежливости в устной и письменной речи; описывать коммуникативную ситуацию и ее участников; выражать интенции и эмоции в соответствии с ситуацией; соблюдать дистанцию в общении; пояснять различия родной и российской культуры	Способность вербально и невербально выразить уважительное отношение к собеседнику
Социально-бытовые знания	Способность заполнять необходимые формы, анкеты; формулировать вопросы / отправлять запросы о правилах пребывания, условиях проживания, медицинского обслуживания и пр., объяснять их другому; описывать проблемы; выражать просьбу о помощи	Способность находить и предоставлять запрашиваемые сведения; соблюдать правила пребывания и проживания; оценивать условия проживания

Информационно-социальные знания	Способность назвать источники информации	Способность осуществлять поиск нужной информации при помощи электронных ресурсов
Профориентационные знания	Способность обосновать выбор вуза, направления подготовки; задать вопрос / отправить запрос о процедуре поступления и условиях обучения; составить мотивационное письмо. Способность анализировать и отбирать ключевую информацию о выдающихся деятелях российской науки, известных ученых профессиональной области знаний	Способность собрать необходимую документацию для поступления; адекватно соотносить собственные желания и объективные возможности дальнейшего обучения; назвать выдающихся российских деятелей науки и ученых родной страны, их достижения и изобретения

Эксплицитное проявление ЭЛЗ оценивается с помощью тестов, имплицитное проявление фиксируется при решении коммуникативных задач и представлении проектных продуктов. Эксплицитный и имплицитный способы проявления ЭЛЗ соотнесены с тремя уровнями их сформированности (низкий, средний, высокий) (см. Табл. 5):

Таблица 5 – Уровни сформированности экстралингвистических знаний

Показатель	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Эксплицитное проявление ЭЛЗ	Имеет и применяет отдельные ЭЛЗ, недостаточные для решения коммуникативной задачи	Имеет и применяет отдельные ЭЛЗ, достаточные для частичного решения коммуникативной задачи	Имеет и применяет ЭЛЗ, достаточные для полного самостоятельного решения коммуникативной задачи
Имплицитное проявление ЭЛЗ	Не готов вступить в коммуникацию с представителем другой культуры	Готов применять ЭЛЗ, вступая в коммуникацию в учебных и квазиреальных условиях	Готов применять ЭЛЗ, вступая в коммуникацию с представителем другой культуры в реальных ситуациях

Для оценки проектного продукта мы выделяем шесть критериев:

- 1) полнота содержания;
- 2) правильность языкового оформления;
- 3) фактологическая точность представленной информации;

- 4) качество технического оформления продукта;
- 5) отношение к выполнению проектных задач;
- 6) адекватность принятого решения.

Каждый критерий должен быть конкретизирован параметрами, соответствующими специфике отдельного социокультурного проекта.

#### *Рефлексивный компонент модели*

Заключительный, рефлексивный компонент модели связан с личностью обучающегося, который по окончании подготовительного отделения принимает решение о готовности к поступлению в российский многопрофильный политехнический вуз и к обучению по программам высшего образования на русском языке, а в процессе обучения в политехническом вузе демонстрирует академическую успешность в освоении основной образовательной программы высшего образования. Требуемые сведения возможно получить через опросы и интервью с выпускниками подготовительного отделения, статистику приемной кампании, анализ академической успешности иностранных студентов.

Таким образом, мы описали все пять компонентов модели формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся. Реализация компонентной модели осуществляется с помощью технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза, включающей в себя комплекс заданий, который представлен в следующем параграфе.

## **2.2 Комплекс предпроектных и проектных заданий для формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся**

Концептуальным ядром разрабатываемой технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза является комплекс предпроектных и проектных заданий.

Под термином «задание» мы, вслед за А.Н. Леонтьевым, понимаем еди-

ницу учебного процесса, направленную на достижение учебной цели, стимулирующей выполнение действий обучающегося [145].

В соответствии с принятыми требованиями [29; 177; 186], задания должны иметь логичную последовательность, быть нацелены на практический результат, характеризоваться коммуникативной направленностью, быть ограничены по времени выполнения и включать понятные для обучающихся и мотивирующие их инструкции. Принимая во внимание отмеченные требования, считаем целесообразным дополнить их, основываясь на специфике организации профессионально-ориентированной языковой подготовки.

Учитывая этнокультурные и этнопсихологические особенности арабских и китайских обучающихся, рассмотренные в параграфе 1.2, при организации аудиторной и внеаудиторной работы мы используем индивидуальные, парные и групповые задания. Индивидуальные задания позволяют варьировать скорость выполнения, характер действий, уровень сложности. Задания, предполагающие парную работу, используются для преодоления барьеров в общении с представителем иной культуры и налаживания взаимодействия друг с другом. Групповая работа несет большой воспитательный потенциал, развивает лидерские и исполнительские качества.

Последовательность заданий выстроена таким образом, чтобы экстралингвистическая информация, полученная обучающимися при выполнении одного задания, была востребована для выполнения последующих заданий. В зависимости от задач каждой из четырех фаз выделяются предпроектные и проектные виды заданий, включающие *диагностирующие, пропедевтические, продуктивные и контролирующие* задания (см. рисунок 5).

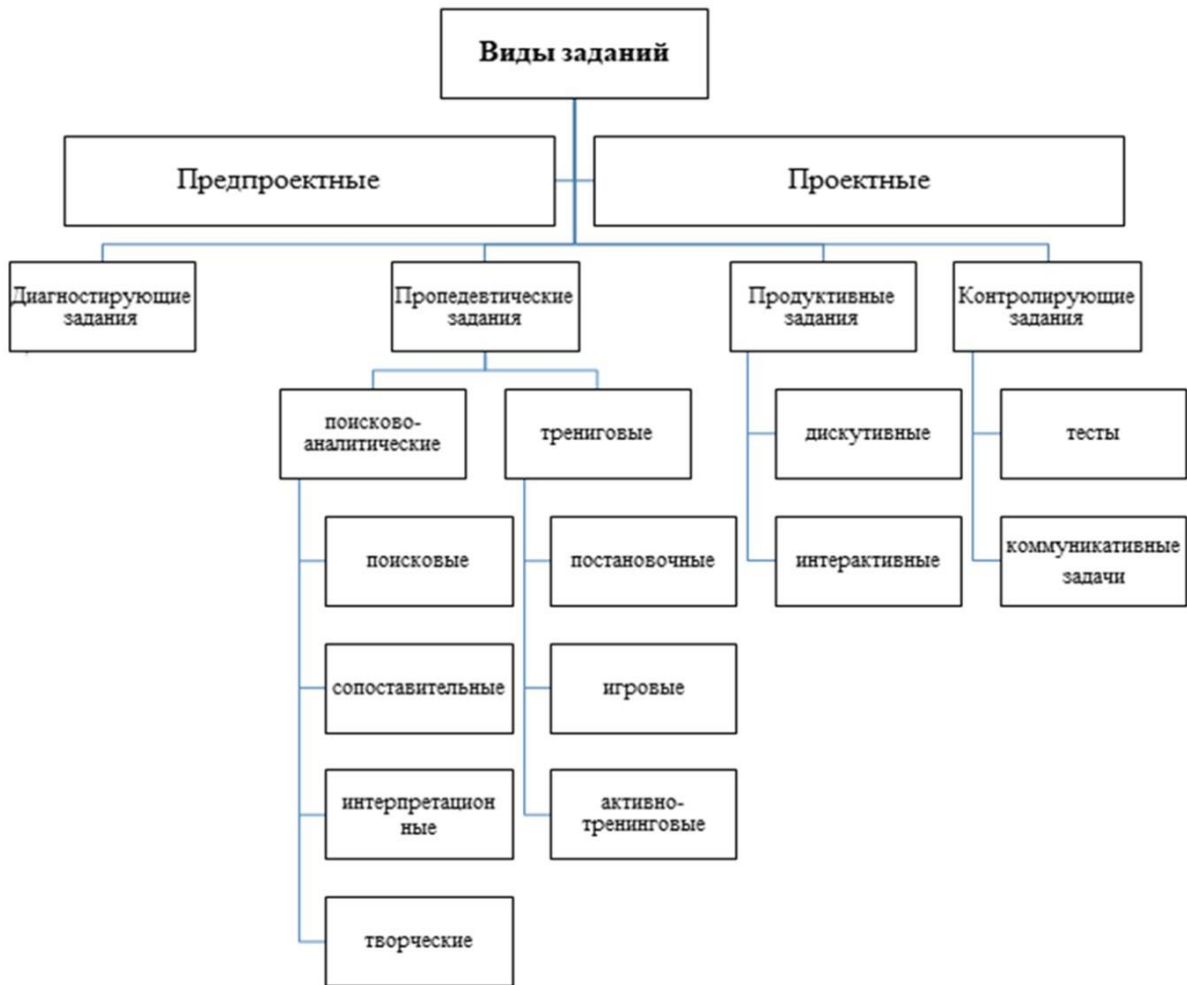


Рисунок 5 – Классификация заданий

Следует отметить, что все типы предпроектных и проектных заданий проводятся поэтапно и циклично. Каждый из проектов начинается с диагностирующих и завершается контролирующими заданиями.

Технологическая реализация заданий осуществляется на российской образовательной платформе ВЗНАНИЯ <https://vznaniya.ru>. Этот цифровой продукт представляет собой конструктор, который позволяет создавать интерактивные учебные материалы в онлайн и офлайн формате. К каждому заданию составляются карты социокультурем, включающие вербальные, невербальные, экстравербальные и экстравербальные способы выражения ЭЛЗ.

Рассмотрим подробнее виды и примеры заданий.

*Диагностирующие задания* необходимы для определения исходного уровня ЭЛЗ обучающихся по теме предстоящего проекта. Задания представ-

лены на русском языке, имеют форму тестов с закрытыми и открытыми вопросами, выявляющими знание социокультурем, а также тестов на установление соответствий между социокультуремами и визуальными образами. В качестве теста могут использоваться кроссворды, задания на заполнение пропусков.

**Пример № 1.** Предвузовский этап. Диагностирующее задание «Профессиональный праздник» к проекту «Отмечаем день студента».

Карта социокультуремы:



Рисунок 6 – Карта социокультуремы «Профессиональный праздник»

Формулировка задания:

*В России есть много профессиональных праздников. Найдите информацию, когда россияне их отмечают?*

Название праздника	Когда отмечают?	Дата в 2023 г.
День геолога	<i>Первое воскресенье апреля</i>	<i>2 апреля</i>
День полярника		
День строителя		
День нефтяника		
День российской науки		

День инженера-механика		
День эколога		

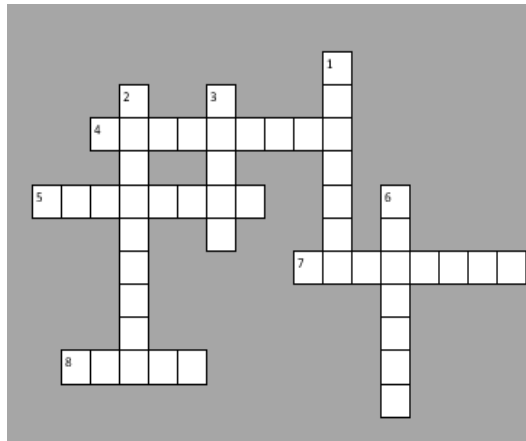
*В какой день вы поздравите этих людей?*

- *Профессор Политеха. – Поздравлю его ...*
- *Студенты строительного факультета. – Поздравлю их ...*
- *Декан механико-технологического факультета. – Поздравлю его ...*
- *Работник нефтяной компании. – Поздравлю его ...*
- *Участница полярной экспедиции – Поздравлю ее ...*

**Пример № 2.** Вузовский этап. Диагностирующее задание «Кроссворд «Знаменитые изобретатели и инженеры России» к проекту «Готовимся к технологической выставке». Карта социокультуремы «Ученые и их изобретения» представлена в Приложении 2.

Формулировки задания:

*Решите кроссворд об известных российских ученых и их изобретениях.*



**По горизонтали**

**4.** *Прибор, изобретенный Петром Соболевским для уличного газового освещения. 5.* *Русский рудоискатель, основатель первого в России нефтяного промысла. 7.* *Русско-американский инженер и изобретатель в области телевизионной техники. 8.* *Легендарный геолог, руководивший поиском и открытием тюменской нефти.*

**По вертикали**

**1.** *Советский ученый, военный инженер, генеральный конструктор авиационной промышленности СССР. 2.* *Открыл периодический закон химических элементов. 3.* *Русский физик и электротехник, первый российский радиотехник, основатель радиотехнической научной школы, изобретатель радио. 6.* *Изобретение Глеба Котельникова, которое сделало прыжки с самолета безопасными.*



*Пропедевтические задания* служат основой для подготовки обучающихся к проектной деятельности и позволяют получить необходимую для разработки итогового продукта экстралингвистическую информацию. Помимо этого, пропедевтические задания необходимы для снятия эмоционального напряжения при взаимодействии обучающихся в поликультурной группе в период социокультурной адаптации. В ходе ознакомительной фазы преподавателю важно четко поставить цель и задачи проекта, определить, в какой форме будет представлен итоговый продукт. В процессе выполнения заданий ориентировочной фазы поиск экстралингвистической информации осуществляется как по предложенным преподавателем материалам, так и по дополнительным источникам, к которым обращаются обучающиеся.

Пропедевтические задания подразделяются на *поисково-аналитические* и *тренинговые задания*.

*Поисково-аналитические* пропедевтические задания направлены на поиск и сопоставление экстралингвистической информации в процессе чтения и аудирования аутентичных прагматических текстов с последующей интерпретацией текстовых, визуальных и аудиовизуальных произведений в устной или письменной форме. При работе с новой экстралингвистической информацией важно опираться на мультимодальное восприятие, поэтому в пропедевтических заданиях широко используются фрагменты из сериалов, фильмов, рекламных роликов.

Поисково-аналитические задания подразделяются на четыре группы: поисковые, сопоставительные, интерпретационные, творческие. Рассмотрим подробнее каждую группу.

*Поисковые задания* связаны с поиском недостающей экстралингвистической информации для понимания коммуникативной ситуации.

**Пример № 3.** Предвузовский этап. Проект «Выбираем жилье». Результат выполнения: размещение на интерактивной доске стикера со ссылкой объявления. Карта социокультуремы «Поиск жилья» представлена в Приложении 2.

Формулировка задания:

Зайдите на сайт электронных объявлений Авито <https://www.avito.ru/>. Выберите параметры поиска жилья:

Выберете подходящий вариант.

В рабочем пространстве доски Мiro разместите ссылку на объявление. Посмотрите ссылки на объявления, которые разместили Ваши одноклассники. Отметьте те, которые Вам понравились.

Сопоставительные задания предполагают сопоставление социокультурных явлений и обсуждение в форме спонтанной дискуссии с предварительным анализом новых социокультурем.

**Пример № 4.** Предвузовский этап. Проект: «Знакомимся с профессией инженера-нефтяника». Результат выполнения: составить свой идеальный график работы. Карта социокультуремы «Рабочий график» представлена в Приложении 2.

Формулировка заданий:

1. Изучите информацию о рабочем графике инженера в разных странах. Найдите недостающую информацию и заполните таблицу:

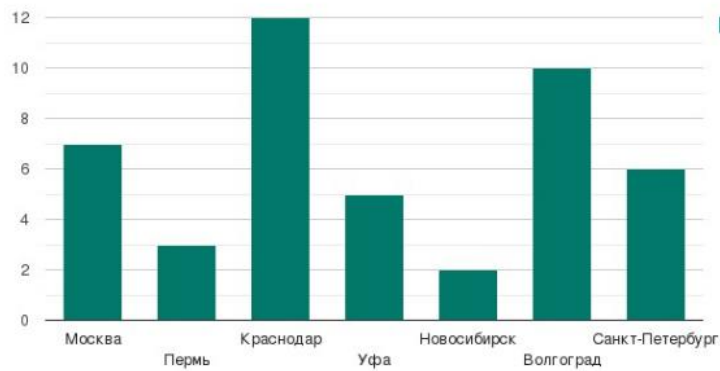
Параметр	Страна				
	Египет	Ирак	Китай	Россия	Сирия
Рабочий день (кол-во часов)	8	?	8-12	8-12	?
Перерыв (кол-во часов)	?	от 30 мин. до 2 ч.	?	?	30 мин. + 2 по 15 мин.
Выходные дни	пт, сб	пт, сб	?	сб, вск	?
Праздничные дни (кол-во)	?	?	8 + религиозн.	?	?



**Пример № 5.** Предвузовский этап. Проект: «Я поступаю в Политех». Результат выполнения: температурная карта городов России; выбор спецодежды. Карта социокультуремы «Климат России» представлена в Приложении 2.

Формулировка заданий:

*Изучите диаграмму. По карте определите, в каких федеральных округах находятся города?*



*Расскажите о средней температуре в этих городах. С помощью сайта <https://meteoinfo.ru/> узнайте, какая погода в них зимой. В каком городе климат зимой самый теплый?*

*Отметьте на карте среднюю зимнюю температуру в пяти российских городах, где есть политехнические университеты.*



*На сайте <https://vostok.ru/novosti/2504/> выберите спецодежду, которая подходит для геологической практики в Пермском крае. Сформируйте корзину заказа одежды.*

**Пример № 7.** Вузовский этап. Проект: «Знакомимся с профессией инженера-нефтяника». Результат выполнения: оформленная контурная карта; заполненные графы «Готовность к командировкам», «Предпочтительное место работы» в резюме. Карта социокультуремы «Уникальные месторождения» представлена в Приложении 2.

Формулировка заданий:

*Рассмотрите карту нефтяных и газовых месторождений России. Обозначьте месторождения на карте. Укажите в Вашем резюме, в какие регионы Вы готовы переехать в связи с трудоустройством (или готовы отправиться в командировку)*



Название месторождения	Регион
Уренгойское газовое месторождение	
Находкинское газовое месторождение	
Самотлорское нефтяное месторождение (Самотлор).	
Еты-Пуровское нефтяное месторождение.	
Верх-Тарское нефтяное месторождение.	

*Творческие задания* направлены на создание творческого продукта (например, фотографии и комментарии к ним).

**Пример № 6.** Предвузовский этап. Проект: «Украшаем экоелку». Результат выполнения: поздравительная открытка. Карта социокультуремы «Поздравительная открытка» представлена в Приложении 2.



Формулировка заданий:

- Найдите примеры поздравительных открыток по случаю разных профессиональных праздников.



- Подумайте, кого и что можно было бы изобразить на открытке к Дню нефтяника?
- Создайте макет открытки.
- Подберите поздравительную надпись.
- Напишите краткое поздравление и пожелание.
- Подарите открытку одному из одногруппников.

**Пример № 7.** Вузовский этап. Проект: «Знакомимся с профессией инженера-нефтяника». Результат выполнения: титры к видеоролику. Карта социокультуремы «Месторождения нефти и газа» представлена в Приложении 2.

Формулировка задания:

Посмотрите видеоролик «Как роботы помогают нефтяникам»: [https://youtu.be/gPI8tR5uLnM?si=Oh4tZIA\\_GoQLXYGB](https://youtu.be/gPI8tR5uLnM?si=Oh4tZIA_GoQLXYGB).

- Выпишите названия месторождений и роботов, которые упоминаются. Составьте таблицу, включив в нее названия и таймкоды в видеоролике.
- Используя программу ВидеоМонтаж [amssoft.ru/...ign=180123](https://amssoft.ru/) (или любую другую), добавьте к видеоролику титры на русском языке с названиями.
- В рабочем пространстве доски Miro разместите ссылку на видео.

Пример работы:

Исходный видефрагмент	Видефрагмент с титрами

Перейдем к *тренинговым пропедевтическим заданиям*, среди которых мы выделяем *постановочные задания*, включающие элементы театрализации, *игровые задания*, направленные на сокращение дистанции в общении и снятие ситуативной тревожности, *активно-тренинговые задания*, призванные установить прямой контакт между обучающимися. При формулировке заданий учитываются этнокультурные и этнопсихологические особенности обучающихся в составе поликультурной группы, например, необходимость избегать табуированные темы, допустимость само- и взаимооценивания.

Приведем пример активно-тренингового задания под названием «Обмен опытом». Перед обучающимися стоит задача вступить в коммуникацию с носителями языка, задать им вопросы по теме будущего проекта, получить необходимую информацию, обработать ее и представить результат в виде советов и рекомендаций для одногруппников.

**Пример № 8.** Предвузовский этап. Проект: «Собираемся в экспедицию». Результаты выполнения: памятка для практикантов. Карта социокультуремы «Сборы в экспедицию» представлена в Приложении 2.

Формулировка задания:

*Вашу группу отправляют на практику в геологическую экспедицию. Для того чтобы правильно собрать вещи, вам посоветовали обратиться к студентам горно-нефтяного факультета, которые уже проходили практику. Составьте вопросы, которые вас интересуют. Договоритесь о встрече. Задайте студентам вопросы и кратко запишите их ответы. Оформите наиболее ценные советы в виде памятки:*

Важно взять с собой ✓	Нельзя брать с собой ✗

*Поделитесь памяткой с одногруппниками, определите, какие пункты совпадают, какие отличаются. Распределите и рассчитайте, что нужно взять собой каждому и всем вместе. Составьте общую таблицу:*

Кто собирает?	Что собираем? (предметы и их количество)			
	Снаряжение	Продукты питания	Предметы гигиены	Одежда
Индивидуально				
Коллективно				

Все пропедевтические задания выполняют подготовительную функцию: они обеспечивают получение необходимой для дальнейшей проектной работы экстралингвистической информации и настраивают на коммуникацию с носителями русского языка.

*Проектные продуктивные задания* развивают способность использовать ЭЛЗ в ситуациях квазиреального и реального устного и письменного речевого общения. Такие задания направлены на создание заранее запланированного, как правило, материально выраженного результата – продукта проектной деятельности (список покупок зимней одежды в интернет-магазине; чек-лист проверки жилья; пакет документов для предоставления в приемную комиссию вуза; проект резюме и т.д.). Важно, чтобы результаты проектной деятельности обучающиеся могли применить в дальнейшем в реальных условиях (например, собрали именно тот набор документов, который требует приемная комиссия выбранного ими вуза; подготовили список покупок подходящих размеров и моделей одежды и т.д.). Помимо этого, принципиально важным при выполнении продуктивных заданий является взаимодействие с носителями русского языка, что значительно повышает мотивацию к обучению.

Продуктивные задания подразделяются на *дискуссионные* и *интерактивные*. В ходе дискуссионных заданий проводится совместное обсуждение, редактирование и обработка экстралингвистической информации, которая используется в итоговом продукте. Например, при совместной подготовке к встрече с представителями факультетов и кафедр составляется перечень наиболее важных вопросов. Интерактивные задания предполагают выход обучающихся за пределы учебной аудитории и коммуникацию с носителями русского языка для подготовки итогового продукта проекта. Так, в ходе проекта «Я поступаю в Политех» обучающимся необходимо обратиться в медицинский центр, бюро переводов или деканат иностранных студентов для подготовки пакета документов; вручить заведующим кафедр приглашения для участия в мероприятии «Круглый стол с иностранными студентами», заполнить анкету абитуриента.



Работая над проектом «Собираемся в экспедицию», обучающиеся выполняют интерактивные задания, касающиеся взаимодействия со студентами-старшекурсниками, преподавателями горно-нефтяного факультета, сотрудниками билетных касс, организаторами выставок и пр.

*Дискутивные задания* предполагают взаимодействие участников микрогруппы в облачных интерактивных сервисах (например, интерактивные доски *Pruffme, Miro, Padlet* и др.) где выполняются совместное редактирование и дополнение текстов, презентаций, собираются комментарии. Выполнение таких заданий предваряет «полевую работу», то есть непосредственное внеаудиторное общение с носителями языка. Так, в рамках проекта «Выбираем жилье» участники обсуждают объявления об аренде квартир, выложенных на сайте Авито, выбирают наиболее подходящее объявление, составляют вопросы для арендодателя. В процессе «полевой работы» иностранцы звонят владельцу квартир, задают уточняющие вопросы и при необходимости назначают встречу для осмотра жилья.

**Пример №9.** Вузовский этап. Проект: «Знакомимся с профессией инженера-нефтяника». Результаты выполнения: временная шкала, представляющая деятельность известного ученого. Карта социокультуремы «Иван Губкин» представлена в Приложении 2.

Формулировка задания:

- Изучите информацию на сайте <https://ivan.gubkin.ru/>, посвященном организатору нефтяного дела в СССР Ивану Губкину. Обсудите, какие периоды наиболее важны в биографии ученого?
- Составьте на интерактивной доске Miro временную шкалу с основными этапами жизни Ивана Губкина. Работайте в командах.



- *Подготовьте презентацию и рассказ об одном из периодов жизни ученого.*
- *Найдите самостоятельно информацию о первом ректоре Пермского Политехе Михаиле Дедюкине и составьте временную шкалу по его биографии.*

*Интерактивные задания* должны удовлетворять следующим условиям: включать экстралингвистическую информацию, полученную в результате выполнения пропедевтических и продуктивных (дискутивных) заданий; формировать все типы ЭЛЗ, обозначенных на предпроектном этапе; содержать доступную для всех участников микрогруппы экстралингвистическую информацию, которая должна накапливаться, обсуждаться и редактироваться совместно; иметь коммуникативную направленность; предусматривать необходимость коммуникации с носителями русского языка; включать общепрофессиональную лексику.

**Пример № 9.** Предвузовский этап. Проект: «Я поступаю в Политех». Результат выполнения: расписание работы спортивных секций университета. Карта социокультуремы «Спортивные секции» представлена в Приложении 2.

Формулировка задания:

*В деканате факультета иностранных студентов спросите, где находится спортивный клуб ПНИПУ. В спортивном клубе узнайте, какие есть секции, как зовут тренеров, когда они проводят консультации.*

*Выберете секцию, которую Вы хотели бы посещать. Объединитесь с одноклассниками, которые выбрали ту же секцию. Вместе подойдите к тренеру и задайте вопросы (о спортивной форме, о времени занятий, о соревнованиях и т.п.). Запишите ответы. На интерактивной доске Miro составьте общее расписание работы секций спортивного клуба ПНИПУ:*

Название секции (вид спорта)	ФИО тренера	Расписание (день недели, время)

Комплекс *контролирующих заданий* используется для оценки уровня сформированности ЭЛЗ и способности их применить в заданных коммуникативных ситуациях. Выделяются две группы заданий: *тесты* и *коммуникативные задачи*.

При помощи *тестов* оценивается наличие в когнитивном опыте обучающихся изученных социокультурем. Например, по теме «Я поступаю в Политех» проверяются знания наименований документов (анкета абитуриента, признание документа об образовании, апостиль, справка формы 08бу, нотариально заверенный перевод и др.), географического расположения регионов и городов, климатических особенностей регионов; этикетных норм поведения в различных коммуникативных ситуациях; алгоритма подачи документов в приемную комиссию; процедур обращения в организации для получения необходимых для оформления пакета документов услуг и др. Ниже представлен пример тестового задания на выбор правильного ответа.

**Пример № 10.** Предвузовский этап. Тестовое задание.

Формулировка задания:

*Ваш друг, студент из Ирака, плохо переносит холодную погоду. Зимой, когда температура воздуха опускается ниже +15 °С, он часто и сильно болеет. Какой университет Вы посоветуете ему выбрать для обучения по направлению «Нефтегазовое дело»?*

- *Астраханский государственный технический университет*
- *Пермский национальный исследовательский политехнический университет*
- *Тюменский индустриальный университет*

Тестовым может быть задание на соотношение понятий:

**Пример № 11.** Предвузовский этап. Проект: «Собираемся в экспедицию».

Формулировка задания:

*Соотнесите фотографии<sup>1</sup> с подписями:*

		
		
<i>обработка проб</i>	<i>полевая столовая</i>	<i>передвижение на резиновой лодке</i>
<i>полевая кухня</i>	<i>передвижение на моторке</i>	<i>полевая баня</i>

Задания с открытыми вопросами являются переходными между тестовыми и коммуникативными задачами, поскольку они требуют поиска фактов или явлений, но не требуют решения проблемной ситуации. В качестве примера можно привести следующее задание:

**Пример № 12.** Предвузовский этап. Тестовое задание.

Формулировка задания:

*По логотипу определите названия российских компаний:*








*Какие из них работают в нефтегазовой сфере?*

<sup>1</sup> Иллюстрации из учебника «Организация и проведение работ по геологическому картированию»: учеб.-метод. пособие / Г. Я. Абрамович, Т. Ф. Галимова, С. П. Примина. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2007. – 79 с.

При решении *коммуникативных задач* оценивается способность заполнять документы (анкеты, формы и т.п.), соблюдая орфографические и стилистические нормы, находить информацию о выбранном вузе, классифицировать и отбирать необходимые сведения, разрабатывать маршрут проезда до университета и т.д. Пример коммуникативной задачи:

**Пример № 13.** Предвузовский этап. Проект: «Я поступаю в Политех». Результат выполнения: анкета абитуриента. Карта социокультуремы «Анкета абитуриента» представлена в Приложении 2.

Формулировка задания:

*Вы пришли в приемную комиссию ПНИПУ, чтобы подать документы для поступления на горно-нефтяной факультет. Найдите на сайте номер и название специальности, на которую Вы поступаете <https://pstu.ru/enrollee/speciality/faculties/gnf/>. Вас попросили заполнить анкету. В кабинете находятся российский студент, иностранный студент из другой страны, сотрудница университета и декан. Если возникнут проблемы при заполнении анкеты, к кому, как и с какими вопросами Вы обратитесь?*

АНКЕТА АБИТУРИЕНТА	
<input type="checkbox"/> Очная форма обучения	<input type="checkbox"/> Заочная форма обучения
Специальность: _____	
Аттестат, диплом <input type="checkbox"/> подлинник <input type="checkbox"/> копия	
Фамилия: _____	
Имя: _____ Отчество: _____	
Дата рождения: _____	
число _____	Государство: <input type="checkbox"/> Российское <input type="checkbox"/> другое _____
год _____	<input type="checkbox"/> жен <input type="checkbox"/> муж
Место рождения: _____	
Паспорт: номер _____	
Выдан: число _____ месяц _____ год _____ кем и когда выдан _____	
ИНН: номер _____	
Страховое свидетельство: номер _____	
Адрес (регистрация) (проживания) _____	
Телефон: _____	
Дом: _____	Обязательное: <input type="checkbox"/> нужно <input type="checkbox"/> не нужно
Раб: _____	
Моб: _____	
Медицинский полис: _____ (серия, номер) _____ (страховая компания)	
Место для фото	

На вузовском этапе предусмотрено применение тех же видов предпроектных и проектных заданий, что и на предвузовском этапе. Существенным отличием является профессионально-ориентированное предметное содержание проектов, а также обязательное включение в карты социокультурем терминологических единиц, описывающих общепрофессиональные ЭЛЗ.

Отбор учебных материалов осуществляется с учетом их аутентичности, экстралингвистической ценности, соответствия профессионально-ориентированному предметному плану, актуальности для социокультурной адаптации, возможности использовать результаты проекта в реальной коммуникации на русском языке в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах.

Выполнение предпроектных и проектных заданий завершается созданием и представлением итоговых проектных продуктов. В таблице 6 представлены итоговые продукты по каждому из семи социокультурных профессионально-ориентированных проектов, а также приоритетные группы ЭЛЗ, на которые они направлены.

Таблица 6 – Итоговые продукты социокультурных профессионально-ориентированных проектов в соотношении с группами экстралингвистических знаний

Этап	Название проекта	Приоритетные группы экстралингвистических знаний	Проектный продукт
предвузовский	Украшаем экоелку	Этнокультурные социально-бытовые	экоелка, блог
	Отмечаем День студента	Социально-бытовые Информационно-социальные	книга рецептов
	Выбираем жилье	Социально-бытовые Информационно-социальные	чек-лист оценки жилья
	Собираемся в экспедицию	Социально-бытовые Профориентационные Общепрофессиональные	список покупок в маркетплейсе
	Я поступаю в Политех	Профориентационные Информационно-социальные Общепрофессиональные	пакет документов для поступления в вуз
вузовский	Знакомимся с профессией инженера-нефтяника	Профориентационные Общепрофессиональные	атлас профессий нефтегазовой сферы
	Готовимся к технологической выставке	Общепрофессиональные Информационно-социальные	стенд для технологической выставки

Приведем примеры проектной деятельности иностранных обучающихся на каждом из этапов профессионально-ориентированной языковой подготовки.

**Пример № 14.** Предвузовский этап. Проект «Украшаем экоелку». Проектные продукты: экоелка и блог в сообществе ВКонтакте. Карта социокультуры «Экоелка» представлена в Приложении 2.

Формулировка заданий:

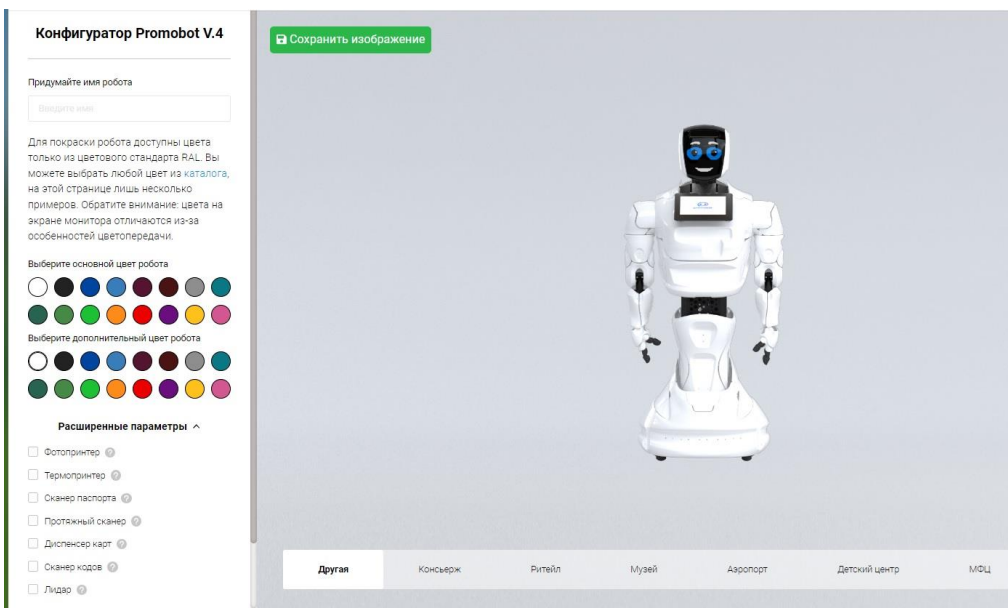
- *Изучите информацию о концепции экоелки.*
- *Разработайте проект экоелки для вашего общежития.*
- *Выберете место, где разместить елку, определите, какого размера должна быть елка.*
- *Определите, из каких материалов будут сделаны елка и украшения. Подумайте, как можно вторично использовать бытовые отходы (бумагу, картон, пластиковые бутылки и крышки).*
- *Смастерите экоелку, сфотографируйте ее.*
- *Напишите блог для сообщества иностранных студентов ВКонтакте «Экоелка в нашем общежитии».*

**Пример № 15.** Вузовский этап. Проект: «Готовимся к технологической выставке». Проектный продукт: стенд для технологической выставки. Карта социокультуры «Робот-помощник» представлена в Приложении 2.

Формулировка заданий:

- *Посмотрите видео о человекоподобном роботе Атеса [Самый реалистичный гуманоидный робот в мире // На что способен робот Атеса](#) Расскажите, из чего он сделан, какие функции выполняет, где используется.*
- *Прочитайте новость о роботах, которые создали ученые ПНИПУ для нефтегазовой сферы: <https://pstu.ru/news/2023/10/20/14587/>. Чем отличается этот тип роботов от робота Атеса? Какие задачи он решает?*
- *Изучите структуру технического паспорта робота: <https://123azbuka.ru/upload/iblock/a02/a027c3a56326ed1c86cb9d21a857902d.pdf> Составьте макет паспорта.*
- *Используя онлайн-сервис пермской компании Промобот: <https://promo-bot.ru/?ysclid=lnzswjmlmj782099350>, разработайте собственного робота.*





- *Посмотрите видеоролик «Как роботы помогают нефтяникам?»» <https://www.youtube.com/watch?v=gPI8tR5uLnM>*
- *Разработайте проект робота-помощника для нефтегазовой сферы. Составьте технический паспорт изделия. Нарисуйте макет внешнего вида робота.*
- *Подготовьте макет стенда с презентацией робота на технологической выставке в центре ПермьЭкспо.*
- *Подготовьте устную презентацию стенда.*

Таким образом, мы рассмотрели классификацию предпроектных и проектных заданий, включенных в технологию формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза. В следующем параграфе опишем процедуру и результаты внедрения технологии в образовательный процесс.

### **2.3 Опытнo-экспериментальная проверка технологии формирования экстралингвистических знаний иностранных обучающихся политехнического вуза**

Проверка эффективности разработанной технологии формирования ЭЛЗ проходила на базе ПНИПУ в период с 2016 по 2023 гг. на подготовительном отделении для иностранных граждан (предвузовский этап) и на кафедре «Иностранные языки, лингвистика и перевод» (вузовский этап).



На поисково-исследовательской стадии опытно-экспериментальной проверки (с 2016 по 2018 гг.) проводилось изучение адаптационных потребностей обучающихся и анализ современного состояния учебно-методической базы.

С целью выявления адаптационных проблем были проведены опросы 256 респондентов, обучающихся на подготовительном отделении. По результатам опросов было установлено, что в первый период пребывания в стране иностранные обучающиеся испытывают трудности в физиологической (86 % опрошенных), академической (78 % опрошенных) и социально-культурной (98 % опрошенных) адаптации, что подтверждает целесообразность внедрения в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки технологии применения социокультурных профессионально-ориентированных проектов для формирования ЭЛЗ.

Был проведен анализ учебно-методической литературы по РКИ на предмет наличия экстралингвистической информации или заданий, направленных на ее поиск и интерпретацию. Были изучены учебники «Дорога в Россию», «Жили-были», «Пять элементов», пособие «Русский язык в упражнениях», используемые в ПНИПУ на подготовительном отделении, а также учебники «Новый сувенир», «Нефтегазовое дело», учебные пособия «В мире людей» и «Пульс времени», применяемые на вузовском этапе в рамках дисциплины «Иностранный язык» (РКИ).

В учебнике под редакцией Т.Л. Эсмантовой «Пять элементов» [269] представлена отдельная фоновая информация социально-культурной и социально-бытовой тематики. Такая информация содержится в текстах о путешествии, национальностях, праздновании дней рождений. Задания, направленные на самостоятельный поиск экстралингвистического материала, использование ЭЛЗ в коммуникации с носителями русского языка в данном учебнике отсутствуют.

В текстах учебника В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В. Сафроновой, А.А. Толстых «Дорога в Россию» [261] содержится информация страноведческого характера: о географическом положении, климатических и природных условиях, о крупнейших городах, о важнейших вехах истории и культурного развития, о великих людях России. Таким образом, представлен информационный страноведчески значимый компонент как один из важнейших в структуре русского речевого общения.

В учебном комплексе «Жили-были: 28 уроков русского языка для начинающих» под редакцией Л.В. Политовой, Л.В. Миллер, И.Я. Рыбаковой [266] раскрывается тема взаимопонимания и взаимного уважения коммуникантов, относящихся к разным культурам, что выражено в историях сквозных героев учебника.

Учебное пособие М.Н. Маковой и О.А. Усковой «В мире людей» [264], предназначенное для студентов, осваивающих русский язык второго сертификационного уровня, включает материалы культурологической, исторической и общегуманитарной тематики, направлено на анализ таких тем, как «Проблемы общества», «Личность в современном мире», «Наука и технологии», «Культура в современном обществе», позволяет обучающимся узнать экстралингвистическую информацию о достопримечательностях Москвы, Санкт-Петербурга, некоторых городах «Золотого кольца», познакомиться с отрывками отдельных произведений художественной литературы. Однако набор используемых в материалах пособия лексических единиц ограничен лексикой социально-бытовой и социально-культурной сфер, и лишь в двух текстах пособия включен материал технической направленности. В пособии нет заданий, направленных на самостоятельное овладение ЭЛЗ. При работе с использованием данного пособия обучающиеся развивают языковые и речевые навыки, при этом ограничиваясь индивидуальной деятельностью, и лишь в незначительных случаях вступают в парную или групповую коммуникацию.

Учебное пособие Я.В. Эрлиха «Пульс времени» [268] адресовано обучающимся уровня В2 и основано на аутентичных текстах средств массовой информации. Пособие знакомит студентов с современными реалиями в области политики, экономики, культуры, спорта. Задания пособия направлены на воспроизведение информации, расширение словарного состава за счет отобранных автором лексических единиц. Задания на самостоятельный поиск материала, просмотр и анализ новостного интернет-контента, новостей в области инженерного дела, информационных технологий, новинок в нефтегазовой отрасли в пособии отсутствует.

Учебник по русскому языку как иностранному И.В. Мозеловой «Новый сувенир» (часть 4) [265] включает темы не только общегуманитарного, но и технического направления: «Физические единицы измерения», «За рулем», «Времена, эпохи, изобретения». Большой объем фразеологических единиц, технических терминов, сопровождаемых иллюстрациями, в сочетании с упражнениями и заданиями делает учебник интересным для будущих инженеров. Однако в нем не содержится заданий на самостоятельный поиск информации, парную или групповую работу.

Были проанализированы также учебные пособия, предназначенные для обучения студентов горно-нефтяных факультетов профессиональному иностранному языку (русскому). В пособии Е.А. Дворкиной, Ю.Д. Поляковой «Нефтегазовое дело» [262] представлены тексты по специальностям нефтегазового профиля, информация о разработке и бурении нефтяных и газовых скважин, свойствах нефти и других углеводородных флюидов. В пособии для иностранных обучающихся Е.В. Ермаковой, О.В. Константиновой, А.А. Муравьевой «О нефти по-русски» [263] содержатся тексты и задания, направленные на формирование у студентов коммуникативной компетенции для общения в профессиональной среде. Задания данных пособий помогают сформировать у иностранных студентов терминологическую базу языка специальности,

однако другая экстралингвистическая информация, также необходимая иностранным студентам в процессе обучения, прохождения практики, остается вне поля зрения авторов.

Проанализированные учебные издания включают в основном культурологическую информацию, касающуюся Москвы и Санкт-Петербурга и не содержат заданий, нацеленных на поиск информации о других регионах, культурных особенностях России, социально-бытовая сфера представлена в основном в диалогах, предназначенных для чтения или использующихся в качестве моделей для самостоятельного построения аналогичных текстов. Анализ учебно-методической литературы показал, что представленная экстралингвистическая информация ограничивается текстами страноведческого характера и напрямую не связана с проблемой социокультурной адаптации иностранцев, что мы попытались учесть в разработанном нами учебном пособии «Я поступаю в Политех» (см. фрагмент в Приложении 4).

На основной стадии опытно-экспериментальной проверки, проведенной на подготовительном отделении для иностранных граждан в период с 2018 по 2022 гг., ежегодно формировались одна экспериментальная ( $ЭГ_{\text{предвуз}}$ ) и одна контрольная группы ( $КГ_{\text{предвуз}}$ ) по 16 человек в каждой. Общее число обучающихся за четыре года составило 128 человек, из них в  $ЭГ_{\text{предвуз}}$  – 64 человека. Обучающимися вузовского этапа являлись 28 студентов ( $ЭГ_{\text{вуз}}$ ) горно-нефтяного факультета. Среди обучающихся были граждане Ирака, Китая, Египта и Сирии. Во всех группах были представители как мужского, так и женского пола в возрасте от 18 до 36 лет, готовящиеся поступать на программы бакалавриата или специалитета.

Обучающиеся  $ЭГ_{\text{предвуз}}$  принимали участие в опытном обучении, предполагающем формирование ЭЛЗ на основе социокультурных профессионально-ориентированных проектов. В  $КГ_{\text{предвуз}}$  обучающиеся выполняли задания в аудитории с использованием других методов обучения. Уровень владения русским языком на начало внедрения методики был диагностирован в  $ЭГ-$

предвуз и КГ<sub>предвуз</sub> как базовый (А2). К завершению обучения на подготовительном отделении участники ЭГ<sub>предвуз</sub> и КГ<sub>предвуз</sub> достигали Первого сертификационного уровня (В1).

Изначально в каждой ЭГ<sub>предвуз</sub> и КГ<sub>предвуз</sub> проводилось входное тестирование для выявления имеющихся в когнитивном багаже обучающихся ЭЛЗ. Был разработан входной тест (Тест-1), который охватывал пять тем рабочей программы и включал вопросы на каждую группу ЭЛЗ (этнокультурные, социально-бытовые, информационно-социальные, профориентационные и общепрофессиональные). Тест-1 включал 60 вопросов закрытого и открытого типов. Формулировка вопросов строилась таким образом, чтобы задания были понятны обучающимся с уровнем РКИ А2 за счет использования соответствующего языкового материала и визуальных опор. Предварительно проводилась работа, направленная на снятие языковых трудностей при прочтении формулировок вопросов. Каждый верный ответ оценивался в 1 балл. Максимальное количество набранных баллов – 60. Полученные ответы на вопросы теста отражали эксплицитное проявление ЭЛЗ. Пример теста представлен в Приложении 3.

По каждой группе были вычислены такие статистические показатели, как *среднее арифметическое* (средняя величина), *среднее гармоническое* (относительная средняя величина), *выборочная дисперсия* (величина отклонения данных от средних значений), а также по совокупности выборки ЭГ<sub>предвуз</sub> и КГ<sub>предвуз</sub> *медиана* (серединное значение выборки). Обобщенные данные представлены в таблице 7:

Таблица 7 – Результаты входного тестирования на предвузовском этапе

Группа и учебный год	Статистические показатели			
	СРЕДарифм	СРЕДгарм	ДИСПЕРСвыбор	Медиана
КГ1 <sub>предвуз</sub> (2018/2019)	14,81	14,66	2,43	14
КГ2 <sub>предвуз</sub> (2019/2020)	15,25	14,50	19,27	
КГ3 <sub>предвуз</sub> (2020/2021)	16,69	15,01	51,70	
КГ4 <sub>предвуз</sub> (2021/2022)	16,31	14,72	51,03	
ЭГ1 <sub>предвуз</sub> (2018/2019)	14,81	14,61	3,36	15

ЭГ <sub>предвуз</sub> (2019/2020)	15,38	14,80	13,18	
ЭГ <sub>предвуз</sub> (2020/2022)	16,69	15,49	40,63	
ЭГ <sub>предвуз</sub> (2021/2022)	16,31	15,00	42,63	

В рамках одного учебного года дисперсии ЭГ<sub>предвуз</sub> и КГ<sub>предвуз</sub> коррелируют друг с другом, а значения медианы (15 – в ЭГ<sub>предвуз</sub> и 14 – в КГ<sub>предвуз</sub>) близки. Это означает, что ежегодно входные условия у ЭГ<sub>предвуз</sub> и КГ<sub>предвуз</sub> были примерно одинаковыми, следовательно, выборка репрезентативна и дает валидные значения. Диапазон баллов, полученных за Тест-2, и соответствующие им уровни сформированности ЭЛЗ представлены в таблице 8:

Таблица 8 – Диапазон баллов по результатам входного тестирования на предвузовском этапе

Уровень	Диапазон баллов	КГ <sub>предвуз</sub>	ЭГ <sub>предвуз</sub>
Низкий	[0-7]	0	0
	[8-11]	3	1
	[12]	6	5
	[13]	13	15
	[14]	11	7
	[15-16]	16	20
	[17-19]	9	10
Средний	[20-22]	1	3
	[23-28]	2	1
	[29-31]	1	0
	[32-36]	0	0
Высокий	[37-41]	2	2
	[42-48]	0	0
	[49-51]	0	0
	[52-60]	0	0

Как видно из таблицы, на в ЭГ<sub>предвуз</sub> и КГ<sub>предвуз</sub> был зафиксирован преимущественно низкий уровень ЭЛЗ.

Далее были определены частоты распределения баллов в ЭГ<sub>предвуз</sub> и КГ<sub>предвуз</sub> (см. рисунок 7), а также коэффициент аппроксимации  $R^2$  (см. рисунок 8):

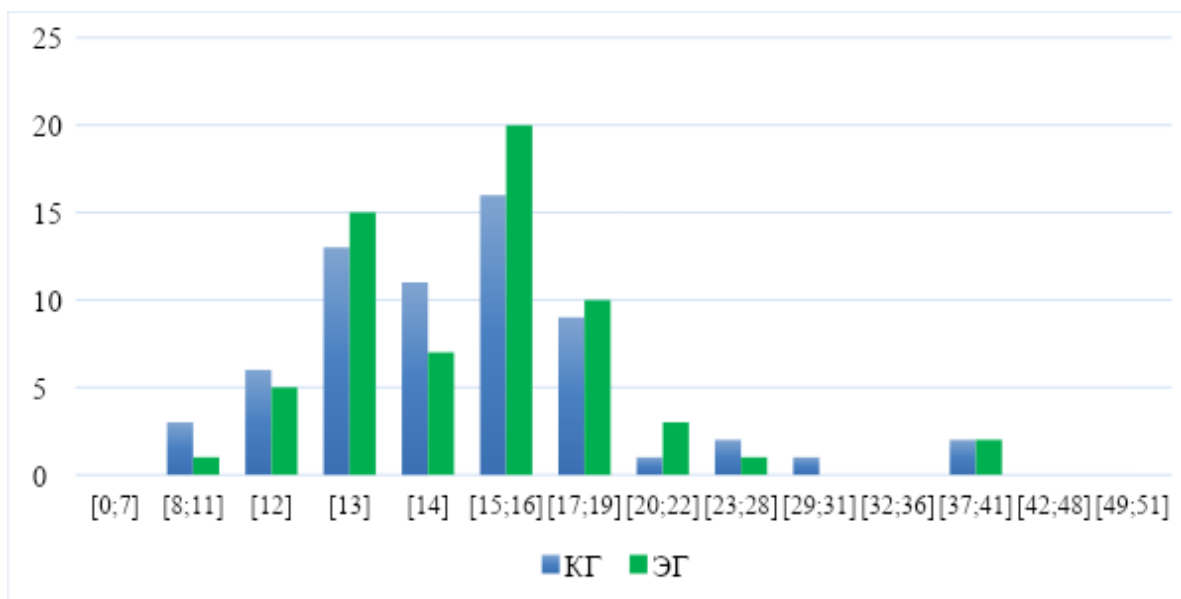


Рисунок 7 – Частоты распределения баллов входного тестирования на предвузовском этапе

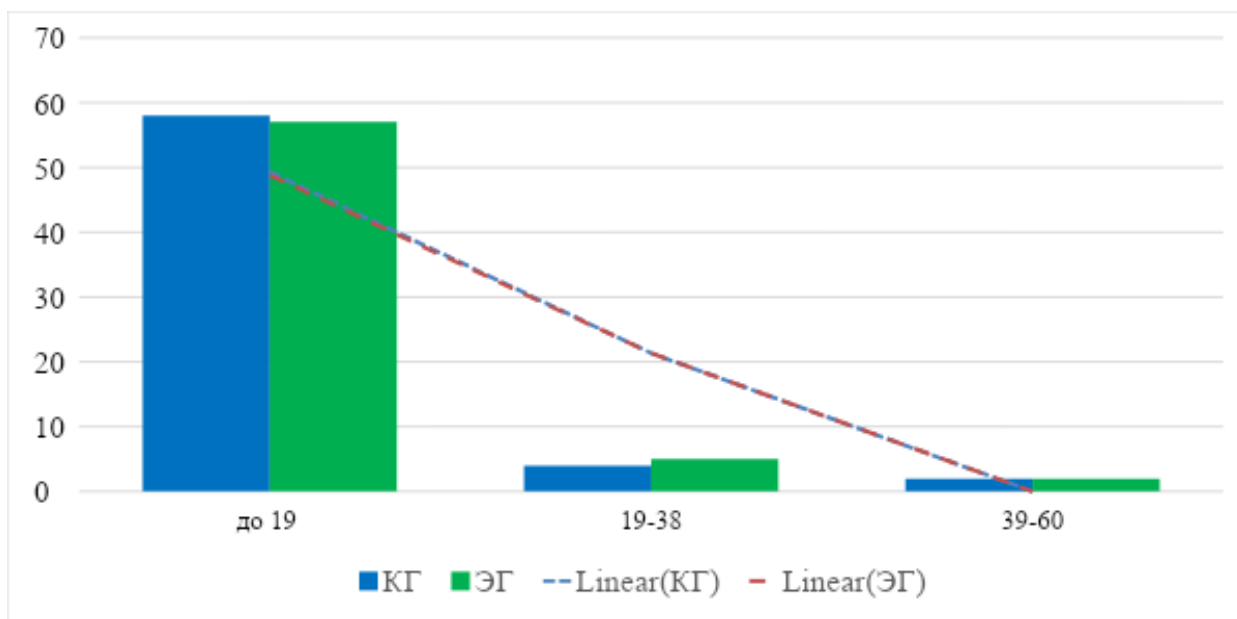


Рисунок 8 – Диапазон баллов входного тестирования на предвузовском этапе

Коэффициенты аппроксимации для  $\text{ЭГ}_{\text{предвуз}}$  (0,98) и  $\text{КГ}_{\text{предвуз}}$  (0,96) близки к 1, что обеспечивает высокую достоверность результатов входного тестирования.

На содержательном уровне по результатам входного тестирования была установлена большая осведомленность иностранных обучающихся в социально-бытовой сфере, а именно наличие у них знаний регионально-климати-

ческих особенностей России. Уровень этнокультурных знаний не оказался высоким. Наибольшие затруднения вызвали вопросы, касающиеся профорientационных знаний – выбора вуза, направления, специальности, сбора документов, необходимых для поступления, возможностей легализации диплома об образовании в родной стране. Отметим, что отсутствие именно этих профорientационных экстралингвистических знаний может стать серьезным препятствием на пути к продолжению обучения в России. Наиболее низкие результаты были выявлены при проверке экстралингвистических информационно-социальных знаний. Только 14% обучающихся указали в качестве возможного сервиса подачи документов сайт университета, смогли назвать адреса или контакты организаций, связанных с переводом и нотариальным заверением документов об образовании, медицинских документов, названия сайтов аренды жилья и др.

Таким образом, результаты входного тестирования показали, что обучающиеся нуждаются в формировании всех групп ЭЛЗ. При этом уровень ЭЛЗ обучающихся ЭГ<sub>предвуз</sub> и КГ<sub>предвуз</sub> преимущественно низкий.

Основная фаза опытного обучения на предвузовском этапе заключалась в реализации пяти социокультурных профессионально-ориентированных проектов (П-1, П-2, П-3, П-4, П-5) в ЭГ<sub>предвуз</sub>. Каждый проект предусматривал выполнение заданий, описанных в параграфе 2.2, и завершался представлением проектного продукта.

Оценка сформированных ЭЛЗ осуществлялась в ходе итогового тестирования с помощью теста (Тест-2) из 60 вопросов по разным тематическим группам ЭЛЗ. Тест-2 включал вопросы с множественным выбором, задания на соотношение слов и визуальных образов, открытые вопросы, вопросы на установление взаимосвязей, задания на установление хронологической или логической последовательности. Пример теста итогового тестирования представлен в Приложении 3. Как и при входном тестировании, ответы на вопросы теста предполагали эксплицитное проявление ЭЛЗ. Результаты приведены в таблице 9:



Таблица 9 – Результаты итогового тестирования на предвузовском этапе

Группа и учебный год	Статистические показатели			
	СРЕДарифм	СРЕДгарм	ДИСПЕРСвыбор	Медиана
КГ1 <sub>предвуз</sub> (2018/2019)	22,31	20,57	46,36	21
КГ2 <sub>предвуз</sub> (2019/2020)	21,50	19,95	53,60	
КГ3 <sub>предвуз</sub> (2020/2021)	23,75	20,95	97,27	
КГ4 <sub>предвуз</sub> (2021/2022)	23,50	20,82	90,00	
ЭГ1 <sub>предвуз</sub> (2018/2019)	35,94	32,55	105,93	39
ЭГ2 <sub>предвуз</sub> (2019/2020)	36,25	33,06	94,20	
ЭГ3 <sub>предвуз</sub> (2020/2022)	39,81	37,42	74,30	
ЭГ4 <sub>предвуз</sub> (2021/2022)	40,25	37,94	71,80	

По приведенным данным видно, что среднее арифметическое и среднее гармоническое в ЭГ<sub>предвуз</sub> выше, чем в КГ<sub>предвуз</sub>. Важно отметить, что медиана в КГ<sub>предвуз</sub> (21) значительно меньше, чем в ЭГ<sub>предвуз</sub> (39). Все это свидетельствует о большей результативности обучения в ЭГ<sub>предвуз</sub>. Обратимся к анализу диапазона баллов итогового тестирования (см. Табл. 10):

Таблица 10 – Диапазон баллов по результатам итогового тестирования на предвузовском этапе

Уровень	Диапазон баллов	КГ <sub>предвуз</sub>	ЭГ <sub>предвуз</sub>
Низкий	[0-7]	0	0
	[8-11]	0	1
	[12]	0	0
	[13]	1	0
	[14]	1	0
	[15-16]	17	0
	[17-19]	9	6
Средний	[20-22]	9	0
	[23-28]	19	4
	[29-31]	1	1
	[32-36]	1	14
Высокий	[37-41]	3	18
	[42-48]	2	15
	[49-51]	1	1
	[52-60]	0	4

Анализ данных итогового тестирования показывает, что в ЭГ<sub>предвуз</sub> значительно увеличилась доля обучающихся с повышенным средним и высоким

уровнем сформированности ЭЛЗ по сравнению с  $КГ_{\text{предвуз}}$ . Проиллюстрируем результаты в виде гистограмм, представляющих частоты распределения баллов (см. рисунок 9) и диапазон баллов (см. рисунок 10):

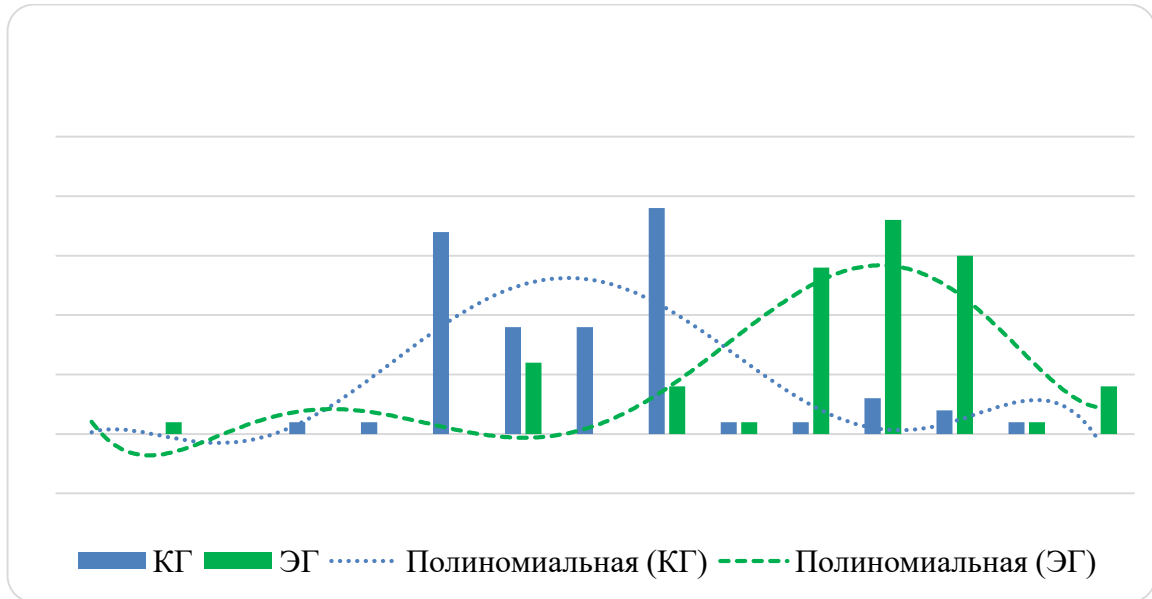


Рисунок 9 – Частоты распределения баллов итогового тестирования на предвузовском этапе

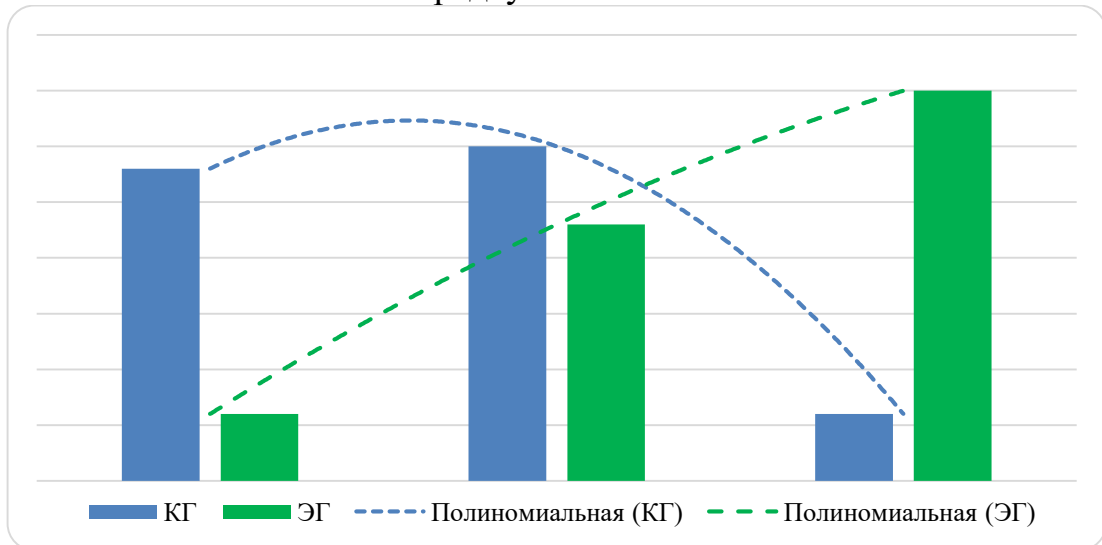


Рисунок 10 – Диапазон баллов итогового тестирования на предвузовском этапе

Коэффициенты аппроксимации для  $ЭГ_{\text{предвуз}}$  и  $КГ_{\text{предвуз}}$  равны 1, что подтверждает высокую достоверность полученных результатов.

Для сопоставления результатов итогового тестирования двух выборок ( $КГ_{\text{предвуз}}$  и  $ЭГ_{\text{предвуз}}$ ) по частоте исследуемого эффекта (повышение уровня ЭЛЗ

за счет использования метода проектов) был применен критерий углового преобразования Фишера. Данный критерий позволяет оценить достоверность различий между процентными долями двух выборок.

Для расчета критерия Фишера были выдвинуты две статистические гипотезы:

1) нулевая гипотеза – обучающихся ЭГ<sub>предвуз</sub>, набравших 19 и более баллов (т.е. показавших средний и высокий уровни) *не больше*, чем в КГ<sub>предвуз</sub>;

2) альтернативная гипотеза – обучающихся ЭГ<sub>предвуз</sub>, набравших 19 и более баллов (т.е. показавших средний и высокий уровни) *больше*, чем в КГ<sub>предвуз</sub>.

Интерпретация результатов:

– количество обучающихся ЭГ<sub>предвуз</sub>, выполнивших Тест-2 на 19 и более баллов, равно 58 (из 64), что составляет 91%;

– количество обучающихся КГ<sub>предвуз</sub>, выполнивших Тест-2 на 19 и более баллов, равно 36 (из 64), что составляет 56%;

– при статистической достоверности 95% (значимость 0,05) с помощью пакетного решения углового критерия Фишера, встроенного в программу McExcel, получаем:

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,64 \text{ при } \varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$$

– поскольку  $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{крит}}$ , нулевая гипотеза отвергается, и принимается альтернативная гипотеза, и полученные различия статистически достоверны и входят в зону значимости.

Таким образом, статистически доказано, что применение социокультурных профессионально-ориентированных проектов для формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся статистически значимо, т.е. имеет эффект.

При содержательной интерпретации результатов итогового тестирования констатируем, что наибольших результатов обучающиеся ЭГ<sub>предвуз</sub> достигли в овладении профориентационными ЭЛЗ. Данный результат мы связываем с ростом мотивации к поступлению в российские вузы.

Помимо входного и итогового тестирования в рамках опытного обучения в ЭГ<sub>предвуз</sub> на контролирующем этапе каждого из пяти проектов проводилась критериальная оценка эффективности внедренной технологии. Оценка осуществлялась на основе решения участниками ЭГ<sub>предвуз</sub> коммуникативных задач и представления проектных продуктов.

В ходе решения коммуникативных задач оценивалась способность обучающихся применить приобретенные ЭЛЗ в учебных условиях и квазиреальных ситуациях общения, тогда как при представлении проектного продукта оценивалась способности применить имеющиеся ЭЛЗ в реальных ситуациях общения. Таким образом, были получены результаты имплицитного проявления ЭЛЗ.

Коммуникативные задачи выполнялись участниками ЭГ<sub>предвуз</sub> в конце каждого из пяти проектов предвузовского этапа. Результаты оценивались по 4-х балльной шкале (2, 3, 4, 5 баллов) и подвергались статистической обработке через функционал описательной статистики программы MsExcel для анализа данных по t-критерию (парный двухвыборочный t-тест для средних). Попарно сравнивались средние результаты при решении коммуникативных задач после первого и второго проектов, после второго и третьего проектов, после третьего и четвертого проектов, после четвертого и пятого проектов, а также после первого и пятого проектов. В таблице 11 отображены полученные результаты вычислений:

Таблица 11 – Результаты применения t-критерия для оценки решений коммуникативных задач на предвузовском этапе

Статистические показатели	Сравниваемые результаты после выполнения проектов				
	П-1/П-2	П-2/П-3	П-3/П-4	П-4/П-5	П-1/П-5
Среднее	4,09	4,34	4,50	4,64	4,09
Дисперсия	0,63	0,42	0,29	0,27	0,63
Наблюдения	64	64	64	64	64
Корреляция Пирсона	0,74	0,78	0,60	0,67	0,56
Гипотетическая разность средних	0	0	0	0	0
df	63	63	63	63	63
t абсолютное	3,741	3,071	2,409	1,523	7,637
$P(T \leq t)$	0,00019	0,00157	0,00945	0,06637	$7,68 \cdot 10^{-11}$

одностороннее t критическое одностороннее	1,669	1,669	1,669	1,669	1,669
P(T<=t) двухстороннее	0,0004	0,0031	0,0189	0,1328	1,536*10 <sup>-10</sup>
t критическое двухстороннее	1,998	1,998	1,998	1,998	1,998

Как видно из таблицы, абсолютное значение t-статистики больше t критического одностороннего для следующих парных выборок: «Проект-1 / Проект-2», «Проект-2 / Проект-3», «Проект-3 / Проект-4», что свидетельствует о значительной разнице в средних результатах при решении коммуникативных задач и накоплении эффекта после каждого этапа обучения. Абсолютное значение t-статистики ниже t критического одностороннего для парной выборки «Проект-4 / Проект-5», что означает, что значительной разницы на завершающих этапах не наблюдается. Наконец, наибольшее t абсолютное (7,637) получено при сравнении выборки «Проект-1 / Проект-5», т.е. после первого и заключительного этапов обучения на предвузовском этапе.

Помимо решения коммуникативных задач обучающиеся ЭГ<sub>предвуз</sub> представляли проектные продукты, для оценивания которых были разработаны следующие критерии:

- 1) полнота содержания;
- 2) правильность языкового оформления;
- 3) фактологическая точность представленной информации;
- 4) качество технического оформления;
- 5) отношение к выполнению проектных задач;
- 6) адекватность принятого решения.

Каждый критерий конкретизирован параметрами, соответствующими специфике отдельного социокультурного профессионально-ориентированного проекта. Например, итоговым продуктом проекта «Собираемся в экспедицию» являлся список покупок спецодежды в интернет-магазине. Представим описание критериев по данному проекту:

1) полнота содержания: указано название интернет-магазина, список предметов одежды является полным, указана цена и сроки доставки каждой позиции, названо не менее шести позиций;

2) правильность языкового оформления: соблюдение орфографических, пунктуационных, грамматических норм русского языка, выдержанность формы описания (действия в начальной форме или в повелительном наклонении одного и того же числа) и стиля;

3) фактологическая точность представленной информации: названные позиции соответствуют заданным условиям (спецодежда для геологической экспедиции, спецодежда правильно подобрана по размеру и соответствует полу обучающегося);

4) качество технического оформления: список покупок оформлен в виде презентации, каждый слайд которой включает скриншот экрана телефона или компьютера, на скриншоте представлен один предмет одежды, его стоимость, параметры и сроки доставки; на слайде присутствует заголовок и описание товара; все слайды выполнены в едином стиле оформления;

5) отношение к выполнению проектных задач: самостоятельность и своевременность выполнения работы;

б) адекватность принятого решения: соответствие позиций списка заявленной категории; возможность приобретения товаров в реальных условиях.

Каждый критерий оценивался в баллах: 0 баллов при полном несоответствии и с грубыми нарушениями; 1 балл при частичном соответствии и с нарушениями; 2 балла при неполном соответствии или с незначительными нарушениями; 3 балла при полном соответствии. Максимальное количество баллов за один продукт – 18.

Как и при оценке коммуникативных задач, была проведена статистическая обработка результатов на основе парного двухвыборочного t-теста для средних. Попарно сравнивались средние результаты оценки итогового продукта после первого и второго проектов, после второго и третьего проектов, после третьего и четвертого проектов, после четвертого и пятого проектов, а

также после первого и пятого проектов. В таблице 12 представлены полученные результаты вычислений:

Таблица 12 – Результаты применения t-критерия для оценки проектных продуктов на предвузовском этапе

Статистические показатели	Сравниваемые результаты после выполнения проектов				
	П-1/П-2	П-2/П-3	П-3/П-4	П-4/П-5	П-1/П-5
Среднее	1,58	1,84	2,19	2,49	1,58
Дисперсия	0,231	0,212	0,131	0,096	0,239
Наблюдения	64	64	64	64	64
Корреляция Пирсона	0,85	0,78	0,76	0,83	0,55
Гипотетическая разность средних	0	0	0	0	0
df	63	63	63	63	63
t абсолютное	7,98	9,76	10,12	7,70	21,07
P(T<=t) одностороннее	$1,91 \cdot 10^{-11}$	$1,59 \cdot 10^{-14}$	$3,94 \cdot 10^{-15}$	$5,97 \cdot 10^{-11}$	$1,57 \cdot 10^{-30}$
t критическое одностороннее	1,669	1,669	1,669	1,669	1,669
P(T<=t) двухстороннее	$3,84 \cdot 10^{-11}$	$3,17 \cdot 10^{-14}$	$7,88 \cdot 10^{-15}$	$1,19 \cdot 10^{-10}$	$3,15 \cdot 10^{-30}$
t критическое двухстороннее	1,998	1,998	1,998	1,998	1,998

По приведенным в таблице данным видно, что абсолютное значение t-статистики во всех парных выборках больше t критического одностороннего, что свидетельствует о значительной разнице в средних результатах оценки итогового проектного продукта у участников ЭГ<sub>предвуз</sub>. Наконец, наибольшее t абсолютное (21,07) получено при сравнении выборки «Проект-1 / Проект-5», т.е. после первого и заключительного этапов обучения.

Таким образом, результаты входного и итогового тестирования, сравнивающие четыре КГ<sub>предвуз</sub> и четыре ЭГ<sub>предвуз</sub>, а также результаты критериального анализа, примененного для оценки решений коммуникативных задач и представления проектных продуктов, выполненных участниками ЭГ<sub>предвуз</sub>, свидетельствуют о позитивных результатах внедрения разработанной технологии формирования экстралингвистических знаний в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки.

Входное и итоговое тестирование также было проведено на вузовском этапе у студентов 1-го курса специальности 21.03.01 «Нефтегазовое дело». Входной тест состоял из 30 вопросов, направленных на выявление уровня сформированности ЭЛЗ тех же тематических групп, которые формировались на предвузовском этапе, однако доминирующей являлась общепрофессиональная тематическая группа. Результаты тестирования показали, что у 16% обучающихся ЭГ<sub>вуз</sub> и у 67% КГ<sub>вуз</sub> ЭЛЗ проявлены на низком уровне, 73% ЭГ<sub>вуз</sub> и 33% КГ<sub>вуз</sub> – на среднем уровне, 11% ЭГ<sub>вуз</sub> и 0% КГ<sub>вуз</sub> – на высоком уровне. Отметим, что в ЭГ<sub>вуз</sub> обучались студенты как экспериментальных, так и контрольных групп этапа предвузовской подготовки, а в КГ<sub>вуз</sub> – не участвующие ранее в опытном обучении студенты.

По результатам работы над Проектом 6 и Проектом 7 было проведено итоговое тестирование, показавшее положительную динамику в формировании ЭЛЗ студентов: в ЭГ<sub>вуз</sub> знания на низком уровне показал 1 студент, что составило 6% от общего числа студентов ЭГ<sub>вуз</sub>, на среднем уровне – 47%, и на высоком уровне – также 47%. Результаты студентов КГ<sub>вуз</sub> оказались гораздо ниже: знания на низком уровне у студентов не были выявлены, однако большинство студентов (89%) показало результаты среднего уровня сформированности ЭЛЗ. Только 11% студентов показали знания на высоком уровне.

Инструментом оценки результатов входного и итогового тестирования на вузовском этапе также послужил критерий  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера (уровень достоверности 95%).

Были выдвинуты две статистические гипотезы:

- 1) нулевая гипотеза – обучающихся ЭГ<sub>вуз</sub>, набравших на входном и итоговом тестировании 15 и более баллов, (т.е. показавших средний и высокий уровни) *не больше*, чем в КГ<sub>вуз</sub>;
- 2) альтернативная гипотеза – обучающихся ЭГ<sub>вуз</sub>, набравших на входном и итоговом тестировании 15 и более баллов (т.е. показавших средний и высокий уровни) *больше*, чем в КГ<sub>вуз</sub>.

$$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,704 \text{ при } \phi^*_{\text{крит}} = 1,64;$$



Для входного и итогового тестирования  $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{крит}}$ , нулевая гипотеза отвергается, и принимается альтернативная гипотеза. Полученное эмпирическое значение  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,704$  входит в зону значимости, т.е. различия в рамках тестирования также статистически достоверны.

На вузовском этапе студенты ЭГ<sub>вуз</sub> также представляли проектные продукты (атлас профессий нефтегазовой сферы, стенд для технологической выставки, технический паспорт и др.).

Для оценивания проектных продуктов вузовского этапа были использованы те же критерии, что для проектных продуктов предвузовского этапа, однако критерии были конкретизированы, поскольку на вузовском этапе одной из задач было формирование общепрофессиональных знаний. Так, проектным продуктом «Готовимся к технологической выставке» стали разработанные студентами стенды с изображением робота-помощника для нефтегазовой сферы и макетом технического паспорта изделия. Демонстрация стенда сопровождалась устной презентацией на русском языке, содержащей информацию о разработанном макете. Представим описание конкретизированных критериев по данному проекту:

1) полнота содержания: название робота, краткое вступление (например, цель применения робота), материал и габариты изделия, наименование деталей, способ управления, последовательность выполнения действий;

2) правильность языкового оформления: соблюдение орфографических, пунктуационных, грамматических норм русского языка, выдержанность формы описания (глаголы одного наклонения, времени, вида, лица и числа в описании действий робота), интонации и стиля; уместное, логичное, грамматически верное использование профессиональных терминов;

3) фактологическая точность представленной информации: соответствие заголовка содержанию макета;

4) качество технического оформления: разделение на структурные элементы, использование подходящего шрифта, маркированных (с однотипными

буллитами) или нумерованных списков, наличие иллюстрации хорошего качества;

5) отношение к выполнению проектных задач: самостоятельность выполнения (изображение работа не должно повторять как представленные на занятии примеры, так и изображения других студентов группы), своевременность выполнения работы;

б) адекватность принятого решения: соответствие макетов работа заявленной категории (помощник в нефтегазовой сфере).

На вузовском этапе каждый критерий оценивался в баллах: 0 баллов при полном несоответствии и с грубыми нарушениями; 1 балл при частичном соответствии и с нарушениями; 2 балла при неполном соответствии или с незначительными нарушениями; 3 балла при полном соответствии. Максимальное количество баллов за один продукт – 18.

Результаты оценки проектных продуктов вузовского этапа (Проект 6 и Проект 7) сопоставимы по целевым статистическим показателям (средний балл, частоты распределения значимых результатов проекта) с эмпирическими данными предвузовского этапа.

Отметим, что среди 28 обучающихся вузовского этапа оказались студенты как экспериментальных, так и контрольных групп подготовительного отделения. Для обучающихся контрольных групп Проект 6 был первым социокультурным профессионально-ориентированным проектом, соответственно их низкие показатели влияют на совокупный балл группы по Проекту 6. Однако высокие баллы Проекта 7 позволяют проследить рост среднего балла по всем критериям и прийти к выводу об эффективности разработанной технологии.

На рисунке 11 представлены результаты оценивания проектных продуктов, разработанных обучающимися вузовского этапа:

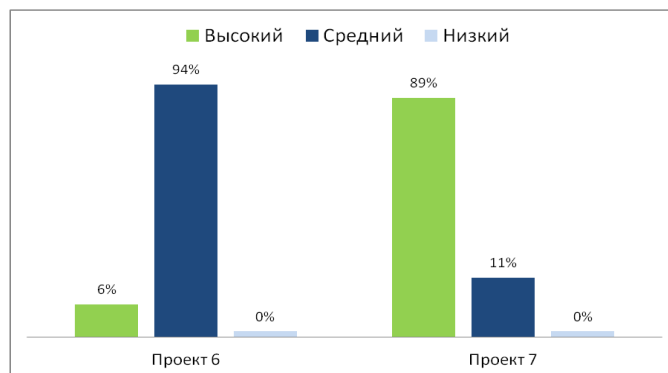


Рисунок 11 – Результаты оценивания проектных продуктов на вузовском этапе

Данные, представленные в диаграмме, свидетельствуют о разнице в средних результатах оценки проектных продуктов шестого и седьмого проектов у участников ЭГ<sub>вуз</sub>. Студентов, показавших низкий уровень ЭЛЗ, выявлено не было, однако разница в количестве обучающихся, проявивших ЭЛЗ на высоком уровне является значительной, что, на наш взгляд, связано с составом группы вузовского этапа. Высокий процент студентов (89%), показавших владение ЭЛЗ на высоком уровне, позволяет сделать вывод о целесообразности применения технологии формирования ЭЛЗ на основе социокультурных профессионально-ориентированных проектов в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки на вузовском этапе.

В завершении приведем данные о поступлении иностранных обучающихся подготовительного отделения ПНИПУ в российские вузы и об академической успешности иностранных студентов (см. Табл. 13):

Таблица 13 – Статистика академической успешности обучающихся

Показатели	ЭГ1 <sub>предвуз</sub> (2018/19 уч.г.)	ЭГ2 <sub>предвуз</sub> (2019/20 уч.г.)	ЭГ3 <sub>предвуз</sub> (2020/21 уч.г.)	ЭГ4 <sub>предвуз</sub> (2021/22 уч.г.)	ЭГ5 <sub>вуз</sub> (2021/2 2 уч.г.)	ЭГ6 <sub>вуз</sub> (2022/2 3 уч.г.)
Поступление в российский вуз, %	100 %	100 %	100 %	87 %	–	–
- из них в ПНИПУ, %	100 %	75 %	81 %	92 %	–	–
Успешное обучение в вузе, %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Успешное окончание вуза, %	93 %	–	–	–	–	–

Приведенные данные отражают рефлексивный компонент предложенной модели. Процент выпускников подготовительного отделения ПНИПУ, принимающих положительное решение о поступлении в российский вуз, стабильно высокий (в среднем – 96%).

Таким образом, в результате опытно-экспериментальной проверки доказана гипотеза исследования, заключающаяся в том, что формирование ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки эффективно в следующих условиях: обеспечение преемственности предвузовского и вузовского этапов, учет особенностей поликультурной группы, выделение четкой таксономии ЭЛЗ, применении социокультурных профессионально-ориентированных проектов, внедрении системы циклических и поэтапных предпроектных и проектных заданий.

## Выводы по главе 2

Во второй главе диссертационного исследования представлены компонентная модель формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза, технология ее реализации, комплекс предпроектных и проектных заданий и результаты опытно-экспериментальной работы.

Модель формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся выстраивается на основе универсального для моделирования научно-познавательной деятельности эпистемического подхода и описывает единство пяти компонентов исследуемого образовательного процесса: коммуникативно-прагматического, онтологического, методологического, аксиологического и рефлексивного.

Коммуникативно-прагматический компонент модели соотнесен с целями профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранцев в политехническом вузе, тремя сферами коммуникации (социально-бытовая, социально-культурная, учебно-профессиональная) и корпусом нормативно-правовых документов, регламентирующих статус обучающегося, процедуру организации образовательного процесса и требования к уровню владения РКИ. Онтологический компонент связан с предметным содержанием разрабатываемой технологии, а именно с видами ЭЛЗ, их тематическими группами и социкультуремами как структурными единицами. Методологический компонент модели характеризует способы решения научно-педагогической проблемы, к которым отнесены совокупность методологических подходов, соответствующие им принципы организации образовательного процесса, социокультурный профессионально-ориентированный проект как средство формирования ЭЛЗ, этапы реализации технологии и комплекс предпроектных и проектных заданий. Аксиологический компонент модели отражает логику оценивания эффективности разработанной технологии и включает критерии оценки проектного продукта, уровни сформированности ЭЛЗ и инструменты оценки. Наконец, рефлексивный компонент модели связан с личностными проявлени-

ями со стороны обучающегося, который по окончании подготовительного отделения принимает решение о готовности к поступлению в российский вуз и обучению на русском языке, а в процессе обучения в политехническом вузе демонстрирует успешность в освоении основной образовательной программы высшего образования.

Организационное воплощение модели реализуется в технологии формирования ЭЛЗ на основе социокультурных профессионально-ориентированных проектов через поэтапное и цикличное выполнение предпроектных и проектных заданий в рамках пяти проектов предвузовского этапа и двух проектов вузовского этапа. В главе описаны фазы проектной деятельности преподавателя РКИ и иностранных обучающихся (ознакомительная, ориентировочная, реализующая, итоговая), приведены примеры разработанных заданий и карт социокультурем, отбор материалов к которым осуществлен с учетом их аутентичности, экстралингвистической ценности, соответствия профессионально-ориентированному предметному плану, актуальности для социокультурной адаптации, возможности использовать результаты проекта в реальной коммуникации на русском языке в заданных сферах.

Эффективность разработанной технологии формирования ЭЛЗ проверена в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе подготовительного отделения для иностранных граждан (предвузовский этап) и кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода (вузовский этап) ПНИПУ в период с 2016 по 2023 гг. В опытно-экспериментальной работе приняли участие обучающиеся из групп инженерно-технического профиля и студенты 1-го курса направления бакалавриата 21.03.01 «Нефтегазовое дело». На каждом этапе опытно-экспериментальной работы выделялись экспериментальные и контрольные группы. Общее число обучающихся составило 128 человек.

В ходе поисково-исследовательской работы изучены и обобщены адаптационные потребности иностранных обучающихся из Китая, Ирака, Египта, Сирии, выявлены доминантные трудности, связанные с социокультурной

адаптацией. При организации опытного обучения в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки проводилось входное тестирование, выявляющее наличие ЭЛЗ в исходном когнитивном багаже иностранных обучающихся. На основе статистически незначимых различий между выборками установлено, что уровень ЭЛЗ участников ЭГ и КГ имел незначительные отклонения. После внедрения технологии результаты итогового тестирования свидетельствовали о положительной динамике в овладении ЭЛЗ иностранными обучающимися ЭГ как на предвузовском, так и вузовском этапах.

Была апробирована система оценивания проектного продукта по таким критериям, как полнота содержания, правильность языкового оформления, фактологическая точность представленной информации, качество технического оформления, отношение к выполнению проектных задач, адекватность принятого решения. Наибольшая положительная динамика в повышении уровня сформированности ЭЛЗ иностранных обучающихся получена при сравнении выборки после первого и заключительного проектов.

Таким образом, результаты входного и итогового тестирования, оценочные выходные данные, анализ результатов приемных кампаний и академической успешности иностранных обучающихся свидетельствуют о позитивных результатах образовательной деятельности по внедрению разработанной технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель диссертационного исследования заключалась в научном обосновании, разработке и практической реализации технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки на основе метода проектов. Для достижения цели и подтверждения гипотезы об условиях эффективности технологии был решен комплекс исследовательских задач.

Изучение традиций преподавания РКИ в России, теоретический обзор современных тенденций в иноязычном образовании, анализ нормативно-правовой документации, раскрывающей различные аспекты профессионального образования иностранных граждан, обобщение опыта образовательной деятельности российских вузов позволили установить специфику организации профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся в политехническом вузе и выявить проблемные обстоятельства, связанные с трудностями социокультурной адаптации одновременно с овладением языком обучения в поликультурных группах при отсутствующей или недостаточной преемственности предвузовского и вузовского этапов.

Опора на социокультурный, поликультурный, этноориентированный и коммуникативный научно-методологические подходы обосновала выдвижение концептуальной идеи исследования о связующей целевой доминанте, обеспечивающей преемственность предвузовской и вузовской профессионально-ориентированной языковой подготовки, заключающейся в целенаправленном формировании ЭЛЗ иностранных обучающихся.

Раскрытие содержания понятия ЭЛЗ привело к необходимости их таксономического описания в соответствии с задачами профессионально-ориентированной языковой подготовки в политехническом вузе и адаптационными потребностями иностранцев (на примере арабских и китайских обучающихся). Выделены пять тематических групп ЭЛЗ (этнокультурные, социально-быто-



вые, информационно-социальные, профориентационные и общепрофессиональные), предложена единица их отбора и систематизации (социокультурема), представлены способы проявления ЭЛЗ (эксплицитные и имплицитные) и способы выражения экстралингвистической информации (вербальные, метавербальные, невербальные, экстравербальные).

В качестве адекватного условиям образовательного процесса в политехническом вузе средства формирования ЭЛЗ предложен социокультурный профессионально-ориентированный проект, определяемый как проект социокультурной проблематики и профессионально-ориентированного предметного содержания, предполагающий ознакомление со спецификой речевого и невербального поведения носителей русского языка, системой культурных и социальных, в т.ч. профессиональных отношений для успешной коммуникации в социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной сферах на русском языке.

На основе эпистемического подхода к моделированию научно-познавательной деятельности в работе описана компонентная модель формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза. Модель представляет собой единство пяти компонентов исследуемого образовательного процесса: коммуникативно-прагматического (что и для чего требуется?), онтологического (что формируется?), методологического (каким образом реализуется?), аксиологического (как оценивается?) и рефлексивного (насколько значимо для обучающегося?). Реализация разработанной модели осуществлена в технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся через поэтапное и циклическое выполнение предпроектных и проектных заданий в рамках семи проектов предвузовского и вузовского этапов с конкретизацией уровней сформированности ЭЛЗ и критериев оценки проектных продуктов.

Внедрение предложенной технологии в образовательный процесс осуществлено на базе подготовительного отделения для иностранных граждан и кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ на примере поликультурных групп инженерно-технического профиля и академических

групп горно-нефтяного факультета, обучающихся по направлению бакалавриата 21.03.01 «Нефтегазовое дело». Оценочные выходные данные, полученные при сравнении результатов экспериментальных и контрольных групп с помощью статистических методов обработки данных, а также анализ косвенных признаков (результаты приемных кампаний, дальнейшая академическая успешность обучающихся и пр.) позволили доказать эффективность разработанной технологии.

Таким образом, цель достигнута, задачи выполнены, положения гипотезы подтверждены, основные выводы исследования сводятся к следующему:

1. Теоретически обоснована организация профессионально-ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся политехнического вуза.

2. ЭЛЗ определены как результат коммуникативно-познавательной деятельности обучающегося в виде единства декларативных и процедурных знаний о контексте коммуникативной ситуации, явлениях и фактах объективно существующей действительности, способах деятельности. Выделены тематические группы ЭЛЗ. Описана социокультурема как единица отбора и систематизации ЭЛЗ. В качестве средства формирования ЭЛЗ предложен социокультурный профессионально-ориентированный проект.

3. Создана модель, описывающая единство коммуникативно-прагматического, онтологического, методологического, аксиологического и рефлексивного компонентов исследуемого процесса. Реализация модели представлена в виде технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза.

4. Разработан и внедрен комплекс предпроектных и проектных заданий, направленных на формирование ЭЛЗ иностранных обучающихся и включающий диагностирующие, пропедевтические, продуктивные и контролирующие задания, которые поэтапно и циклично выполняются в рамках каждого проекта.

5. Подтверждена эффективность технологии формирования ЭЛЗ иностранных обучающихся политехнического вуза на основе социокультурных профессионально-ориентированных проектов.

Перспективы исследования заключаются в реализации технологии применительно к формированию ЭЛЗ иностранных обучающихся других этнокультурных групп, направлений подготовки, уровней образования, а также с учетом современных тенденций цифровой трансформации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ : принят государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 06.09.2023).

2. Российская Федерация. Законы. О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации : Федеральный закон № 115-ФЗ от 25.07.2002 : принят Государственной думой 21 июня 2002 года : одобрен Советом Федерации 10 июля 2002 года. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 06.09.2023).

3. Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных программ на русском языке : Приказ министерства образования и науки РФ от 18 октября 2023 года № 998 : [Зарегистрировано в Минюсте России 21 ноября 2023 г. № 76040] . – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 06.09.2023).

4. Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры : Приказ Минобрнауки России от 14 октября 2015 года № 1147 : [зарегистрировано в Минюсте России 30 октября 2015 г. N 39572]. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 06.09.2023).

5. Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке : Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 года № 1304 : [зарегистрировано в Минюсте России 17 ноября 2014 г. N 34732]. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 06.09.2023).

6. Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело : Приказ Минобрнауки России от 09.02.2018 года № 96 (ред. от 27.02.2023) : [зарегистрировано в Минюсте России 02.03.2018 г. N 50225]. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 06.01.2024).

7. ГОСТ Р 58184–2018 Национальный стандарт Российской Федерации. Система менеджмента проектной деятельности. Основные положения = Project management system. Fundamentals : утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 25 июля 2018 г. N 426–ст : введен впервые : дата введения: 01.12.2018 / разработан центром оценки и развития проектного управления. – Москва : Стандартинформ, 2018. – IV, 11, [1] с. : ил. ; 29 см. – 45 экз. – Текст : непосредственный.

8. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень : издание официальное : утвержден Президиумом Совета Учебнометодического объединения вузов РФ по педагогическому образованию Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации (заключение № 5 от 18.05.99). – Москва : Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 28 с. – Текст : непосредственный.

9. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень утвержден Президиумом Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по педагогическому образованию Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации (заключение № 5 от 18.05.99). – Москва : Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 32 с.

10. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 10.02.2022).

11. О приоритетном проекте «Экспорт образования». – Текст : электронный // Правительство Российской Федерации : официальный сайт. – Москва. – URL: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения: 15.09.2022).

12. Паспорт приоритетного проекта развитие экспортного потенциала российской системы образования (утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30.05.2017 № 6). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 15.09.2023).

13. Соглашение между Правительством Республики Беларусь, Правительством Республики Казахстан, Правительством Кыргызской Республики, Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Таджикистан «О взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях» от 24.11.1998. — Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система (дата обращения 15.09.2023).

14. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. – Текст: электронный : <http://www.zlat.spb.ru> – 2е изд. – М. – СПб. : Златоуст, 2009. – 32 с.

15. Адигезалова, И. В. Особенности работы с арабскими студентами на этапе довузовской подготовки / И. В. Адигезалова, Е. А. Ядрихинская. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2016. – № 5. – С. 116–117.

16. Аитов, В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Аитов Валерий Вакильевич ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2006. – 362 с. : ил.

17. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – URL:

<http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/language-education/index.htm> (дата обращения: 05.09.2022) – Текст: электронный.

18. Алешина, Л. М. Невербальные средства общения в преподавании РКИ / Л. М. Алешина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории : материалы IV международной научно-практической конференции, Орел, 20 мая 2022 года. – Орел: Картуш, 2022. – С. 45–51.

19. Али, Анвар А. Учет национально-психологических особенностей арабских учащихся при обучении РКИ / Анвар А. Али. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 4 – С. 31–36.

20. Аликина, Е. В. Лингвопедагогический дизайн тестовых заданий открытого типа в условиях цифровизации / Е. В. Аликина, Д. В. Мальцев. Текст : непосредственный // Высшее образование в России = Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia. – 2024. – Том 33, № 1. – С. 128–148.

21. Аликина, Е. В. Организация межкультурной практики студентов-переводчиков во взаимодействии с иностранными студентами многопрофильного вуза / Е. В. Аликина, Э. И. Клейман. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 9 (162). – С. 61–64.

22. Аликина, Е. В. Межкультурные проекты в изучении русского языка как родного и иностранного: из опыта социального партнерства школы и вуза / Е. В. Аликина, Т. В. Кудымова, М. В. Малкова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. – Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Том 25. – № 3. – С. 207–210.

23. Аликина, Е. В. Формирование экстралингвистической компетенции будущих устных переводчиков / Е. В. Аликина, Ю. О. Швецова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6037> (дата обращения: 06.09.2023).

24. Анохина, Т. Я. История и особенности обучения иностранных студентов в советских и российских вузах / Т. Я. Анохина, Е. В. Панин. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2014. – № 4. – С. 134–143.

25. Антонова, А. Б. Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая / А. Б. Антонова. – Текст : непосредственный // Российско-китайские исследования. – 2017. – № 1. – С. 72–72.

26. Антонова, Ю. А. Символика китайских чисел в рамках теории и практики межкультурной коммуникации / Ю. А. Антонова. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2012. – Выпуск 2. – С. 200–202.

27. Антропова, М. Ю. Новые тенденции в изучении русского языка в вузах Китая / М. Ю. Антропова, О. А. Машкина. – Текст : непосредственный // Вестник Российского нового университета. Человек в современном мире. – 2019. – № 1. – С. 90–99.

28. Апажихова, Н. В. Социокультурное проектирование как одно из ведущих направлений в сфере дополнительного образования / Н. В. Апажихова, М. И. Долженкова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. – 2017 – № 4. – С. 30–41.

29. Аркадьева, Э. В. Лексика в практическом курсе русского языка / Э. В. Аркадьева, Г. В. Горбаневская, Н. Д. Кирсанова. – Текст : непосредственный // Живая методика : для преподавателя русского языка как иностранного. – Москва : Русский язык. Курсы, 2005. – С. 180–246.

30. Ахманова, О. С. Вертикальный контекст как филологическая проблема / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3. – С. 47–54.

31. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – Москва : УРСС (Калуга Облиздат), 2004. – 569 с. – Текст : непосредственный.

32. Баженова, Е. А. Научный текст в аспекте политекстуальности : монография / Е. А. Баженова. – Пермь : Издательство ПГУ, 2001. – 269 с. – Текст : непосредственный.

33. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – Москва : Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с. – Текст : непосредственный.

34. Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике : поликультурные аспекты обучения русскому языку / Т. М. Балыхина. – Текст : непосредственный // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур : сборник статей международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию РУДН. – Москва : РУДН, 2009. – С. 11

35. Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзын. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.

36. Балютина, С. Е. О содержательном наполнении термина-понятия «социокультурная компетенция» / С. Е. Балютина. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 187–192.

37. Барсегян, К. М. Методика формирования социокультурной компетенции на занятиях по аудированию с использованием медиатекстов : курсовая индивидуальная форма обучения, начальный этап : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Барсегян Ксения Мартуновна ; ФГБОУ ВО Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – Москва, 2019. – 241 с. Место защиты: ФГБОУ ВО Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина. – Текст : непосредственный.

38. Беккер, С. А. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета) / С. А. Беккер, И. Л. Иванчин. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 247–257.

39. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с. – Текст : непосредственный.

40. Бердичевский, А. Л. Диалог культур: что дальше? / А. Л. Бердичевский – Текст : непосредственный // Мир русского слова. – 2005. – № 1–2. – С. 17–24.

41. Береговая, О. А., Кудашов, В. И. Интернационализация высшего образования в условиях глобализации / О. А. Береговая, В.И. Кудашов. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 31–43.

42. Бим, И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 2007. – 168 с. – Текст : непосредственный.

43. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с. – Текст : непосредственный

44. Браун, О. А. Содержательные характеристики гражданской идентичности студентов / О. А. Браун, М. Г. Аркузин. – Текст : непосредственный // СибСкрипт. 2020. №3 (83). – С. 744–752.

45. Брудный, А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. – Москва : Просвещение, 2000. – 243 с. – Текст : непосредственный

46. Бутенко, Ж. В. Обучение профессиональному общению в полилоге иностранных студентов медицинского вуза : специальность 13.00.02 «Методика преподавания русского языка как иностранного» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бутенко Жанна Васильевна ; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – Москва, 1988. – 199 с. – Текст : непосредственный

47. Бухаркина, М. Ю. Разработка учебного проекта / М. Ю. Бухаркина. – Москва, 2003. – 152 с. – Текст : непосредственный.

48. Быкова И. О. Лингвокультурологический подход к исследованию этноконнотаций / И. О. Быкова. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – №2. – 32–36.

49. Васильев, Л. С. Этика и ритуал в трактате «Ли Цзи» / Л. С. Васильев. – Текст : непосредственный // Этика и ритуал в современном Китае : сборник статей. – Москва : Наука, 1998. – 316 с.

50. Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза : специальность : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» диссертация на соискание ученой



степени доктора педагогических наук : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Варламова Елена Юрьевна ; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. – Москва, 2021. – 511 с. – Текст : непосредственный.

51. Варламова, Н. В. Особенности менталитета китайских студентов / Н. В. Варламова. – Текст : непосредственный // Омский народный вестник. – 2012. – № 1. – С. 31–34.

52. Васильева Т. В. Лингвадидактическая концепция обучения русскому языку студентов-иностранцев первого курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Васильева Татьяна Викторовна ; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2000. – 234 с. – Текст : непосредственный.

53. Васьков, Е. А. Особенности невербальной коммуникации в китайском деловом этикете / Е. А. Васьков, Д. С. Николаева, С. В. Фортыхина. – Текст : непосредственный // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества : материалы IX международной научно-практической конференции. – Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2019. – С. 29–35.

54. Вельская, О. А. Лингвострановедение в языковом вузе / О. А. Вельская. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в высшей школе : сборник. – Москва : Высшая школа, 1978. – Выпуск 13. – С. 5–15.

55. Вербицкий А. А. Метод проектов – форма организации учебной деятельности обучающихся / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 2. – С. 36–40.

56. Вербицкий А. А. Проблема качества в системе непрерывного образования / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Сборник материалов XVI Всероссийской научной конференции в 2 томах. – 2018. – С. 104–112.

57. Вербицкий А. А. Иноязычное образование в контексте профессии / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 2 (796). – С. 126–141.

58. Верещагин, Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Индрик, 2005. – 1035 с. – Текст : непосредственный.

59. Верещагин, Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с. : ил. – Текст : непосредственный.

60. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с. – Текст : непосредственный.

61. Винокур, Г. О. Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2016. – 784 с. – Текст : непосредственный.

62. Витковская, М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Социология. – 2004. – № 6-7. – С. 267–283.

63. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Высшая школа, 1986. – 416 с. – Текст : непосредственный.

64. Воевода Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики / Е.В. Воевода. – Текст : непосредственный // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1. – С. 9–12.

65. Воробьев, В. В. Лингвокультурема как единица поля / В. В. Воробьев. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 4. – С. 75–82.

66. Воронина, Л. А. Обоснование понятия экстралингвистической (фоновой) интерференции в обучении корейскому языку как иностранному / Л. А. Воронина. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 10. – С. 36–47. – URL: <https://e-koncept.ru/2021/211066.htm> (дата обращения: 10.09.2023).

67. Воронина, Л. А. Формирование социокультурной компетенции при обучении устно-речевому общению на корейском языке на основе видеосюжетов: на начальном этапе общения в неязыковых вузах : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Воронина Людмила Александровна ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2004. – 254 с. – Текст : непосредственный.

68. Воронина, Л. А. Экстралингвистическая информация и её объяснительный потенциал в обучении корейскому языку / Л. А. Воронина, С. А. Летун. – Текст : непосредственный // Terra Linguistica. – 2021. – № 1. – С. 92–103.

69. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 670 с. – Текст : непосредственный.

70. Вэй Син. Адаптация китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Вэй Син ; Воронежский государственный педагогический университет. – Воронеж, 2003. – 201 с. – Текст : непосредственный.

71. Вялкова, О. С. Формирование проектно-конструкторской компетенции будущих инженеров в образовательном пространстве вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Вялкова Оксана Сергеевна; Дальневосточный государственный университет путей сообщения. – Красноярск, 2021. – 24 с. Место защиты: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – Текст : непосредственный.

72. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного : методические основы / М. Н. Вятютнев. – Москва : Русский язык, 1984. – 144 с. – Текст : непосредственный.

73. Габучан, Г. М. Арабское словоизменение : специальность 10.02.22 «Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Америки, аборигенов Америки и Австралии» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук в форме научного доклада / Габучан Грачия Микаэлович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Институт стран Азии и Африки при МГУ. – Москва, 2000. – 70 с. – Текст : непосредственный.

74. Галеева Н. Л. Система оценивания качества образовательного процесса как инструмент самоаудита управленческой деятельности руководителей школ / Н. Л. Галеева, М. Л. Несмелова, О. П. Осипова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – №4. – С. 8–16.

75. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с. – Текст : непосредственный.

76. Гарцова, Д. А. Этноориентированная методика в организации процесса обучения иностранных учащихся на довузовском этапе / Д. А. Гарцова // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго: история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография). – Москва : Российский университет дружбы народов, 2017. – С. 71–99. – Текст : непосредственный.

77. Гаузенблас, К. К уточнению понятия «стиль» и к вопросу об объеме стилистического исследования / К. Гаузенблас. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1967. – № 5. – С. 69–75.

78. Герасимова А. С. Мотивация учения в контексте деятельностного подхода : учебное пособие / А. С. Герасимова. – Белгород : Издательство БелГУ, 2006. – 140 с. – Текст : непосредственный.

79. Гилемшина, А. Г. Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: трудности, с которыми сталкиваются учащиеся / А. Г. Гилемшина, А. Г. Евдокимова, В. Т. Балтаева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (часть 2). – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (дата обращения: 10.09.2023).

80. Гилева, Е. А. История развития метода проектов в Российской школе / Е. А. Гилева. – Текст: непосредственный // Наука и школа. – 2007. – №4 – С. 1–3.

81. Глухова, И. В. Лингвокультурная адаптация арабских студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному / И. В. Глухова, А. М. Ханафеева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – №7. – С. 40–46.

82. Готин, С. В. Логико-структурный подход и его применение для анализа и планирования деятельности / С. В. Готин, В. П. Калоша. – Москва : Вариант, 2007. – 118 с. – Текст : непосредственный.

83. Гохун, В. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному / В. Гохун. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 24–28.

84. Громько, Н. В. Деятельностная эпистемология и проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике : специальность 09.00.01 «Онтология и теория познания» : диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Громько Нина Вячеславовна; Институт философии РАН. – Москва, 2011. – 486 с. – Текст : непосредственный.

85. Гудимова, С. А. Основы древней китайской эстетики / С. А. Гудимова. – Текст : непосредственный // Вестник культурологии. – 2017. – № 2. – С. 57–73.

86. Гурицкая, И. А. Отбор страноведческого и лингвострановедческого материала в целях включения его в учебные тексты (с учетом места обучения) / И. А. Гурицкая. – Текст : непосредственный // Лингвострановедение и текст. – Москва : Русский язык, 1987. – С. 118–124.

87. Гюльгюден, В. К. Формирование лингвосоциокультурной компетенции на основе метода проектов при обучении турецких учащихся русскому языку в неязыковой среде : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гюльгюден Вера Константиновна ; Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2016. – 21 с. – Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет. – Текст : непосредственный.

88. Деркач А. А. Психология, педагогика и акмеология непрерывного образования: учебное пособие / А. А. Деркач. – Москва : Издательство РАГС, – 2006. – 250 с. – Текст: непосредственный.

89. Долженкова, М. И. Современные тенденции развития информационно-просветительных технологий социально-культурной деятельности / М. И. Долженкова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011. – №12. – С. 601–606.

90. Елизарова, Е. Г. Культура и обучение иностранным языкам / Е. Г. Елизарова. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, – 2004. – 291 с. – Текст : непосредственный.

91. Жинкин, Н. И. Язык – Речь – Творчество : исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н. И. Жинкин // Избранные труды. – Москва : Лабиринт, 1998. – 364 с. – Текст : непосредственный.

92. Жохова, Л. А. Обучение русскому речевому этикету студентов полиэтнических групп неязыковых вузов в аспекте межкультурной коммуникации. : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Жохова Людмила Алексеевна ; Институт национальных проблем образования. – Москва, 2005. – 24 с. – Место защиты: Институт национальных проблем образования. – Текст : непосредственный.

93. Журкин, Д. А. Профессионально-ориентированное обучение иностранных студентов-медиков (3 курс) устной речи на русском языке : специальность 13.00.02 «Методика преподавания русского языка как иностранного» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Журкин Дмитрий Анатольевич ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 1992. – 246 с. : ил. – Текст : непосредственный

94. Загвязинский В. И. Академическая мобильность в педагогическом образовании / В. И. Загвязинский, Л.М. Волосникова, Е.А. Кукуев, И. В. Патрушева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020. – Том 22. – № 6. – С. 31-48.

95. Залевская, А. А. Динамика общенаучных подходов к проблеме знания и некоторые задачи психолингвистических исследований / А. А. Залевская. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2007. – № 5. – С. 4– 13.

96. Залевская, А. А. Тверская психолингвистическая школа / А. А. Залевская. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 3. – С. 216– 237.

97. Залевская, А. А. Текст и его понимание : монография / А. А. Залевская. – Тверь : Тверской государственный университет, 2001. – 178 с. – Текст : непосредственный.

98. Зарытовская, В. Н. Лингводидактическое описание способов выражения причины: на материале русского и арабского языков : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зарытовская Виктория Николаевна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2008. – 21 с. – Место защиты: Российский университет дружбы народов. – Текст : непосредственный.

99. Зеер, Э. Ф. Методология развития транспрофессионализма субъектов инженерно-технической деятельности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Инженерное мышление: особенности и технологии воспроизводства: материалы научно-практической конференции. – Екатеринбург : Деловая книга. – 2018. – С. 20–31.

100. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2008. – 384 с. – Текст : непосредственный.

101. Зинченко, В. П. Живое знание : материалы к курсу лекций / В. П. Зинченко. – Самара : Издательство Самарского государственного педагогического университета, 1998. – 212 с. – Текст : непосредственный

102. Ибрагимов, И. Э. Место религии в общественно-политической мысли Египта конца 19-начала 20 в. / И. Э. Ибрагимов, Н. С. Кожемяк. – Текст : непосредственный // Исламоведение. – 2018. – Том 9. – № 4. – С. 86–99.

103. Иванова, М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Иванова Маргарита Александровна ; Санкт-Петербургский государственный технический университет. – Санкт-Петербург, 2001. – 40 с. Место защиты: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Текст : непосредственный.

104. Иванова, М. А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. – Санкт-Петербург : НПО ЦКТИ, 1993. – 62 с. – Текст : непосредственный.

105. Иванчин, С. А. Формирование адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов в условиях вузовского образования : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Иванчин Сергей Анатольевич : Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2021. – 184 с. – Текст : непосредственный.

106. Игнатъева, И. Г. Вербальные репрезентации фоновых знаний в медиатекстах и способы их передачи в переводе: на материале медиаиздания «The Economist»: специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Игнатъева Ирина Геннадьевна ; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Москва, 2010. – 254 с. – Текст : непосредственный.

107. Инчхонская декларация. Образование 2030 : обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. – Текст : непосредственный // Этнодиалоги. 2015. №2 (49). – С. 8–20.

108. Исаев, Е. А. Поликультурный подход в иноязычном образовании: вопросы методологии / Е. А. Исаев. – Текст : непосредственный // Вестник Брянского университета. Педагогические науки. – 2006. – № 3. – С. 217–220.

109. Иосифова, В. Е. Говорение в практике обучения русскому языку китайских студентов / В. Е. Иосифова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 4. – С. 108–111.

110. Исмакова, Б. С. Социокультурный подход в обучении русскому языку : монография / Б. С. Исмакова. – Караганда : Издательство Карагандинского государственного технического университета, 2012. – 255 с. – Текст : непосредственный.

111. Кабакчи, В. В. Введение в интерлингвокультурологию : учебное пособие / В. В. Кабакчи, Е. В. Белоглазова. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, 2012. – 252 с. : ил., табл. – Текст : непосредственный.

112. Каган, М. С. Философия культуры : учебное пособие / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : ОО ТК «Петрополис», 1996. – 310 с. – Текст : непосредственный.

113. Казакова, Т. А. Культуроним как информация в условиях перевода / Т. А. Казакова. – Текст : непосредственный // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход : материалы III международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2019. – С. 148–153.

114. Карапетян, О. В. Сопоставительное лингвострановедение и фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / О. В. Карапетян, Т. В. Мясковская. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 120–123.

115. Карпов, А. О. Образовательная эпистемология и трансформация знаний / А. О. Карпов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2010. – № 6. – С. 79–92.

116. Клейнер, Г. Б. Микроэкономика знаний / Г. Б. Клейнер, В. Л. Макаров. – Москва : Экономика, 2007. – 203 с. – Текст : непосредственный.

117. Клобукова, Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова. – Текст : непосредственный // Язык. Сознание. Коммуникация. – Москва, 1997. – С. 25–31.

118. Кобзев, А. И. Духовные основы китайской цивилизации / А. И. Кобзев // XXXIV научная конференция «Общество и государство в Китае». – Москва : Восточная литература РАН, 2004. – С. 129–133. – Текст : непосредственный.

119. Кобзев, А. И. Философия и духовная культура Китая. Духовная культура Китая. В 5 томах : энциклопедия / А. И. Кобзев ; гл. ред. М. Л. Титаренко ; Институт Дальнего Востока. – Москва : Восточная литература, 2006. Том 1: Философия. – 727 с. – Текст : непосредственный.

120. Ковтун, Е. Н. Институт русского языка и культуры сегодня: основные векторы образовательной и научно-методической деятельности / Е. Н. Ковтун. – Текст : непосредственный // Предвузовская подготовка иностранных граждан в Российской Федерации: история и современность : сборник материалов юбилейной международной научно-практической конференции, Москва, 23–25 октября 2019 г. – Москва : МАКС Пресс, 2020. – С. 9–16.

121. Кожевникова, М. Н. Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза на основе национально-ориентирован-

ного подхода : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кожевникова Мария Николаевна ; Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет. – Москва, 2020. – 40 с. – Место защиты: Московский педагогический государственный университет. – Текст : непосредственный.

122. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка : учебное пособие для факультетов русского языка и литературы педагогических институтов / М. Н. Кожина. – Москва : Просвещение, 1977. – 223 с. – Текст : непосредственный.

123. Комарова, Э. П. Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Комарова Эмилия Павловна ; Воронежский государственный технический университет. – Воронеж, 2001. – 346 с. – Текст : непосредственный

124. Константинова, О. В. Использование гипертекстовой технологии при обучении иностранных учащихся языку специальности в техническом вузе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный и иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ольга Валентиновна Константинова ; Московский государственный технологический университет СТАНКИН», 2001. – 212 с. – Текст : непосредственный.

125. Корнетов, Г. Б. Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика / Г. Б. Корнетов. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2020. – № 5 (1482). – С. 137–142.

126. Королева, Е. Н. К вопросу о теоретическом осмыслении интернационализации высшего образования. К вопросу об интернационализации высшей школы: международный опыт : информационные материалы / под ред. С.В. Вольфсона. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. – 88 с. – Текст : непосредственный

127. Королева, О. Л. Методическое обеспечение профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов-медиков общению на русском языке в процессе подготовки к клинической практике : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Королева Ольга Леонидовна ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2000 – 24 с. – Место защиты: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Текст : непосредственный.

128. Костомаров, В. Г. Рассуждение о формах текста в общении : учебное пособие / В. Г. Костомаров. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2014. – 91 с. – Текст : непосредственный



129. Котюрова, М. П. Об эталонном научном тексте / М. П. Котюрова. – Текст : непосредственный // Стереотипность и творчество в тексте : межвузовский сборник научных трудов. – Пермь : Издательство Пермского государственного национального исследовательского университета, 2016. – № 20. – С. 63–71.

130. Котюрова М. П. Культура научной речи. Текст и его редактирование / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова. – Москва : Флинта, 2008. – 280 с. – Текст : непосредственный.

131. Кочеткова, И. С. Формирование индивидуальных образовательных маршрутов в электронной образовательной среде для поликультурных студенческих групп / И. С. Кочеткова, Л. А. Терская. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2. – С. 121–127.

132. Кочетунова, Н. А. Методика обучения иноязычной электронной коммуникации на основе телекоммуникационных проектов (в неязыковом вузе) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кочетунова Наталья Александровна ; Новосибирский государственный технический университет. – Москва, 2009. – 22 с. – Место защиты: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Текст : непосредственный.

133. Кривцова, И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) / И. О. Кривцова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 284–288.

134. Кротова, Т. А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (филология, уровень общего образования) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кротова Татьяна Алексеевна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2015. – 243 с. – Место защиты : Российский университет дружбы народов. – Текст : непосредственный.

135. Крюков, А. Н. Фоновые знания и языковая коммуникация. Этнопсихоллингвистика / А. Н. Крюков, Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина [и др.]. ; отв. ред. и авт. предисл. Ю. А. Сорокин. – Москва : Наука, 1988. – С. 19–34. – Текст : непосредственный.

136. Крылов, А. А. Паралингвистические средства коммуникации арабских фонетиков и носителей русского языка / А. А. Крылов. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2014. – № 4. – С. 5–16.

137. Крылова, О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования : монография / О. Н. Крылова ;

Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Лема, 2010. – 355 с. – Текст : непосредственный.

138. Крысько, В. Г. Этническая психология : учебник для академического бакалавриата / В. Г. Крысько. – 10-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 359 с. – Текст : непосредственный.

139. Кубрякова, Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова ; Российская академия наук. Институт языкознания. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – Текст : непосредственный.

140. Кузнецова, Е. В. Источники формирования китайского менталитета / Е. В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 187–190.

141. Куриленко, В. Б. Методология и методика непрерывного профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Куриленко Виктория Борисовна; Российский университет дружбы народов. – Москва. – 2017. – 561 с. – Текст : непосредственный.

142. Кушнина, Л. В. Текст научной аннотации в эпистемическом освещении / Л. В. Кушнина, С. К. Филипсон. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 2. – С. 8–19.

143. Латышев, Л. К. Технология перевода : учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов / Л. К. Латышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.

144. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с. – (Психологи Отечества). – Текст : непосредственный.

145. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1972. – 576 с. – Текст : непосредственный.

146. Ломшина, Е. Н. Социокультурные проекты как форма межкультурного и межэтнического взаимодействия / Е. Н. Ломшина. – Текст : непосредственный // Регионоведение. – 2012. – № 2. – С. 165–167.

147. Лондаджим Т. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах : специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Лондаджим Тьерри ; Ивановский государственный университет. – Нижний Новгород, 2012. – 24 с. – Место защиты: Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского. – Текст : непосредственный.

148. Малкова, М. В. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде политехнического вуза при обучении русскому языку как иностранному / М. В. Малкова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 4. – С. 121–131.

149. Малкова, М. В. Классификация экстралингвистических знаний на основе адаптационных проблем иностранных обучающихся подготовительного отделения / М. В. Малкова. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 5. – С. 651–655.

150. Манджиева, Г. Э. Понятие «фоновые знания» в современной лингвистике / Г. Э. Манджиева, Ж. Н. Сарангаева. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 71. – С. 41–44.

151. Меркулова, Т. А. Структура межкультурной компетентности иностранных студентов вузов культуры и искусств / Т. А. Меркулова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 4. – С. 212–216.

152. Мильруд, Р. П. Теория обучения языку : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Зарубежная филология» / Р. П. Мильруд. – 2-е изд., доп. – Тамбов : Издательство Тамбовского государственного университета, 2004. – 203 с. – Текст : непосредственный.

153. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Московский Лицей, 1996. – 208 с. – Текст : непосредственный.

154. Митрофанова, О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров [и др.] – Москва : Русский язык, 1990. – 267 с. – Текст : непосредственный.

155. Молчанова, Г. Г. Проксемика как фактор национального самосознания / Г. Г. Молчанова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 3. – С. 57–71.

156. Московкин, Л. В. Обучение русскому языку нерусских учащихся в XIX веке: первые методические школы / Л. В. Московкин. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 80–83.

157. Московкин, Л. В. История методики обучения русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2013. – 400 с. – Текст : непосредственный.

158. Мошкина, М. А. Текстовая презентация экстралингвистической информации в сочинениях учащихся о родном крае: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (филология, уровень общего образования) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мошкина Маргарита Анатольевна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2012. – 198 с. – Текст : непосредственный.

159. Мощанская, Е. Ю. Формирование умений невербального общения в ситуации иноязычного монологического высказывания : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: на примере ситуации презентации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мощанская Елена Юрьевна ; Пермский государственный технический университет. – Екатеринбург, 2001. – 21 с. – Место защиты: Уральский государственный педагогический университет. – Текст : непосредственный.

160. Мумряева, С. М. Методические особенности и практические аспекты обучения иностранных студентов математическим дисциплинам вузе. Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях инновационной образовательной среды ВУЗа / С. М. Мумряева, И. В. Кочетова, И. В. Егорченко ; под ред. Т. И. Шукшиной. – Саранск, 2018. – С. 232–245. – Текст : непосредственный.

161. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования : анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 55 с. – Текст : непосредственный.

162. Низкошапкина, О. В. Этнометодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Низкошапкина Ольга Владимировна; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2016. – 26 с. – Текст : непосредственный.

163. Николаева, Т. М. Паралингвистика. Лингвистический энциклопедический словарь / Т. Н. Николаева ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – С. 367. – Текст : непосредственный.

164. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / [Е. С. Полат и др.]. – Москва : Academia, 2000. – 270 с. : ил. – Текст : непосредственный.

165. Норман, Д. А. Память и научение / Д. Норман ; пер. с англ. Н. Ю. Алексеенко. – Москва : Мир, 1985. – 159 с. – Текст : непосредственный.

166. Обдалова, О. А. Межкультурная и межъязыковая коммуникация как новая реальность в контексте глобализации / О. А. Обдалова, О. В. Одегова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2018. – № 44. – С. 70–81. – Текст : непосредственный.

167. Олейникова, Е. Н. Особенности китайского национального характера как фактор предотвращения межэтнических конфликтов в российско-китайской компании / Е. Н. Олейникова, Ю. О. Сулягина. – Текст : непосредственный // Новое поколение. – 2018. – № 18. – С. 73–83.

168. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX / под ред. И. В. Рахманинова. – Москва : Педагогика, 1972. – 267 с. – Текст : непосредственный.

169. Палаева, Л. И. Типология проектов по иностранным языкам / Палаева Лира Ильфатовна. – Текст: электронный // Евразийский Союз Ученых. 2014. №84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-proektov-po-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 14.02.2023).

170. Пантеева, Е. Я. К проблеме компонентного состава социокультурной компетенции современного переводчика / Е. Я. Пантелеева. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2012. – № 1-1. – С. 221-228.

171. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1977. – 216 с. – Текст : непосредственный.

172. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с. – Текст : непосредственный.

173. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 159 с. – Текст : непосредственный.

174. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 112 с. – Текст : непосредственный.

175. Пашков, Е. С. Формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете : специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пашков Евгений Сергеевич ; Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева. – Орел, 2022. – 197 с. – Текст : непосредственный.

176. Перфилова, М. А. Этапы становления методов активизации обучения / М. А. Перфилова. – Текст : непосредственный // Записки Горного института. – 2010. – Т. 187. – С. 283–285.

177. Петрова, Н. Э. Социокультурные знания в контексте обучения иностранных студентов русскому языку / Н. Э. Петрова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 211–213.

178. Победаш, Е. В. Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся в практике обучения РКИ (на материале текстов русско-китайского диалога культур) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Победаш Евгения Владимировна ; Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. – Москва, 2019. – 271 с. – Текст : непосредственный.

179. Поликультурное образование : учебник для бакалавров / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. – Москва : Издательство Юрайт, 2015. – 283 с. – (Бакалавр. Углубленный курс). – Текст : непосредственный.

180. Полякова, Е. А. Цветовая символика Китая: лингвокультурологический аспект. / Е. А. Полякова. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки. – 2015. – № 10. – С. 89–90.

181. Поморцева, Н. В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Поморцева Наталья Владимировна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2010. – 46 с. – Место защиты: Российский университет дружбы народов. – Текст : непосредственный

182. Попова, Т. Г. Экстралингвистические знания как компонент речевой коммуникации / Т. Г. Попова, О. В. Мингалеева. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 121–123.

183. Поршнева, Е. Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : / Поршнева Елена Рафаэльевна ; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Казань, 2004. – 42 с. – Место защиты: Казанский государственный технологический университет. – Текст : непосредственный

184. Поршнева, Е. Р. Опыт обучения устному переводу в ситуации межкультурного взаимодействия: ситуативно-контекстный подход / Е. Р. Поршнева, Ю. О. Папилова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 1. – С. 128–143.

185. Практика набора и обучения иностранных абитуриентов в вузах России / под. ред. Л.А. Вербицкая. – Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2019. – 190 с. – Текст: непосредственный

186. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – Москва : Русский язык, 2003. – 301 с. – Текст : непосредственный.

187. Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ / под ред. Д. Г. Арсеньева, О. В. Дороховой, А. И. Сурыгина. – Санкт-Петербург : Издательство Политехнического университета, 2005. – Вып. 3. – 172 с. – (Проблемы обучения иностранных студентов). – Текст : непосредственный.

188. Прохоров, Ю. Е. Культуроведческие основы обучения русскому языку как иностранному / Ю. Е. Прохоров. – Текст : непосредственный // Методика преподавания русского языка как иностранного. Ч. 1. – Москва, 2004. – С. 70–101.

189. Прохоров Ю. Е. Проблемы интернационализации современного образовательного пространства / Ю. Е. Прохоров. – Текст : электронный // Наука.

Общество. Государство. 2015. Т 3. № 3(11). Режим доступа: Прохоров Андрей Васильевич Проблемы интернационализации современного образовательного пространства // Наука. Общество. Государство. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-internatsionalizatsii-sovremennogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 13.01.2024).

190. Прохоров, Ю. Е. Русский язык в современном коммуникационном пространстве: роль, место, лингвокультурная парадигма / Ю. Е. Прохоров // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2017. – № 3 (27). – С. 17–27. – Текст : непосредственный.

191. Прохоров Е.Ю. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Москва: Издательство Либроком, 2017. – 224 с. – Текст: непосредственный.

192. Пугач В.Ф. Массовое высшее образование в России: особенности динамики / В. Ф. Пугач – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 74–82.

193. Пугачев, И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного : монография / И. А. Пугачев. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2011. – 284 с. – Текст : непосредственный.

194. Пугачев, И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачев. – М.: РУДН, 2016. – 483 с. – Текст : непосредственный.

195. Рахимова, А. Э. Развитие социокультурной компетенции обучающихся в условиях Интернет-проектов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рахимова Алина Эдуардовна ; Казанский государственный университет имени В. И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2007. – 187 с. – Текст : непосредственный.

196. Рогатин, В. А. Задание как минимальное целостная единица учебного процесса в языковом вузе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранные языки): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рогатин Владимир Анатольевич ; Рязанский государственный педагогический университет им. С. А. Есенина. – Тамбов, 2005. – 21 с. – Место защиты: Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. Текст : непосредственный.

197. Рогачева, Е. Ю. Вклад Джона Дьюи в осмысление концепции нового учителя и его профессиональной подготовки / Е. Ю. Рогачева. – Текст : непосредственный. // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1. – С. 12–17.

198. Рогачева, Е. Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе : монография / Е. Ю. Рогачева ; Международная академия наук педагогического образования (МАНПО), Владимирский государственный универ-

ситет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Владимирский государственный университет : Транзит-ИКС, 2015. – 170 с. : ил., портр., табл. – Текст : непосредственный.

199. Рыбаков, И. Ф. Триада школы, храма, музея в философии социокультурного проекта Н. Ф. Федорова : специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / И. Ф. Рыбаков ; Липецкий государственный педагогический университет. – Тамбов, 2011. – 19 с. – Место защиты: Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. – Текст : непосредственный.

200. Сакаева, Л. Р. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) / Л. Р. Сакаева, А. Р. Баранова. – Казань : Казанский федеральный университет, 2016. – 189 с. – Текст : непосредственный.

201. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : специальность 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сафонова Виктория Викторовна ; Московский институт развития образовательных систем. – Москва, 1993. – 50 с. – Место защиты: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Текст : непосредственный.

202. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с. – Текст : непосредственный.

203. Сенатрова, О. А. Актуальные проблемы русского языка и культуры речи: монография / О. А. Сенатрова ; под ред. Л. Н. Михеевой; Ивановский государственный химико-технологический университет. – Иваново, 2014. – 359 с. – Текст : непосредственный.

204. Серова, Т. С. Информация, информированность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники : сборник статей / Т. С. Серова. Пермь : Изд-во ПНИПУ, 2016. – 529 с. – Текст : непосредственный.

205. Серова, Т. С. Моделирование процесса речевой деятельности гибкого иноязычного чтения во взаимосвязи с письмом и говорением в интерактивных технологиях обучения / Т. С. Серова, Е. Л. Пипченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 89–97.

206. Скалкин, В. Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин, Г. А. Рубинштейн. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 4. – С. 25–33.

207. Слостенин В. А. Технология профессионально- ориентированного обучения в высшей школе / В. А. Слостенин, П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский : учебное пособие под редакцией В. А. Слостенина. – 3-е изд.,



испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 258 с. – Текст : непосредственный.

208. Слостенин В. А. Профориентационная работа в школе / В. А. Слостенин. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и образование. – 2019. – № 2. – с. 21.

209. Снаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Снаткин. – Москва : Педагогика, 1987. – 150 с. – Текст : непосредственный.

210. Социология : энциклопедия / [сост. А. А. Грицанов и др.]. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1310 с. – Текст : непосредственный.

211. Спешнев, Н. А. Китайцы. Особенности национальной психологии / Н. А. Спешнев. – Текст : непосредственный // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Москва : КАРО, 2011. – С. 191–201.

212. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 252 с. – Текст : непосредственный.

213. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [Л. М. Алексеева и др.]; под ред. М. Н. Кожинной. – Москва ; Наука : ФЛИНТА, 2003. – 694, [1] с. : ил. – Текст : непосредственный.

214. Стрельчук, Е. Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования) : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Стрельчук Елена Николаевна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2016. – 357 с. : ил. – Текст : непосредственный.

215. Субетто, А. И. Теория знания и системология образования: монография / А. И. Субетто; под науч. ред. д.ф.н., проф. Л.А. Зеленова. – СПб. : Астерион, 2018. – 142 с. – Текст : непосредственный.

216. Сургутскова, Г. А. Интегрированная подготовка бакалавров технических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сургутскова Галина Алексеевна; Российский государственный профессионально-педагогический университет – Екатеринбург, 2021. – 212 с. – Текст : непосредственный.

217. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование : что это такое? / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

218. Гарнаева, Л. П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень профессионального образования) : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гарнаева Лариса Петровна ; Российский

государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2011. – 545 с. – Текст : непосредственный.

219. Тенчури́н, А. Ю. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации иностранных военнослужащих в военном вузе : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тенчури́н Анатолий Юрьевич; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск, 2019. – 225 с. – Текст : непосредственный.

220. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. – Москва, 2000. – 262 с. – Текст : непосредственный.

221. Томахин, Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин. – Текст : непосредственный // Иностранный язык в школе. – 1980. – С. 17–29.

222. Томина, Е. Ф. Джон Дьюи – выдающийся педагог XX столетия : учебное пособие / Е. Ф. Томина. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 118 с. – Текст : непосредственный.

223. Тюрина, Е. А. Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного на подготовительном отделении российского вуза специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тюрина Елена Александровна ; Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. – Москва, 2012. – 219 с. – Текст : непосредственный.

224. Филиппова, В. М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Филиппова Варвара Михайловна; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2018. – 22 с. – Место защиты: Российский университет дружбы народов. – Текст : непосредственный.

225. Хавро́нина, С. А. Методика преподавания русского языка иностранцам и психолингвистика / С. А. Хавро́нина, И. В. Гуляева. – Текст : непосредственный // Русистика. – 2013. – № 2. – С. 11–22.

226. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : (подготовка переводчиков) : специальности : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» ; 10.02.19 «Теория языка» автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Халеева Ирина Ивановна ; Московский институт иностранных языков имени Мориса Тореза. – Москва, 1990. – 36 с. – Место защиты: Военный Краснознаменный институт. – Текст : непосредственный

227. Халяпина, Л. П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества / Л. П. Халяпина. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. – 2009. – № 10. – С. 230–236.

228. Харина, И. В. Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Харина Ирина Вячеславовна. Дальневосточный государственный университет путей сообщения. – Красноярск, 2014. – 225 с. : ил. – Текст : непосредственный.

229. Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман ; Российская академия наук, Институт психологии. – Москва : Институт психологии РАН, 2016. – 199 с. : ил., табл. – Текст : непосредственный.

230. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский ; пер с англ., ред. и предисл. В. А. Звегинцева. – Москва: Издательство Московского государственного университета, 1972. – Вып. 1. – 258 с. – Текст : непосредственный.

231. Хухлаева, О. В. Поликультурное образование : учебник для вузов / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 283 с. – (Высшее образование). – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/535857> (дата обращения: 02.02.20234)

232. Цоколь, Л. П. Учет особенностей иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе педагогического общения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Цоколь Любовь Петровна; Тверской государственный технический университет. – Ленинград, 1987. – 16 с. – Место защиты: Ленинградский государственный университет имени А. А. Жданова. – Текст : непосредственный.

233. Цуй Хун Ень. Семантика наименований чисел в русском и китайском языках : лингвокультурологический аспект : специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Цуй Хун Ень ; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2003. – 161 с. – Текст : непосредственный.

234. Чарикова, И. Н. Эпистемологические основания развития образовательной проектности будущих инженеров : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Чарикова Ирина Николаевна ; Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2020. – 422 с. – Текст : непосредственный.

235. Чащин, В. А. Фоновые знания и лексика с национально-культурной семантикой / В. А. Чащин. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета. – 2014. – № 1 – 2. – С. 393–398.

236. Чекалина, Н. Ф. Использование местного страноведения при изучении иностранцами темы «Охрана природы в СССР» / Н. Ф. Чекалина // Краеведение в обучении иностранцев русскому языку : сборник научных трудов. – Волгоград : Издательство Волжского политехнического института, 1986. – С. 93–96. – Текст : непосредственный.

237. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста : поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учебное пособие для студентов вузов / В. Е. Чернявская. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. – 245 с. – Текст : непосредственный.

238. Шагаль, В. Э. Арабский мир: пути познания: межкультурная коммуникация и арабский язык / В. Э. Шагаль ; отв. ред. В. М. Алпатов. – Москва : Институт востоковедения Российской академии наук, 2001. – 288 с. – Текст : непосредственный.

239. Швец, Н. О. Роль языка в структурировании знания : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Швец Наталия Олеговна ; Тверской государственный университет– Тверь, 2005. – 20 с. – Место защиты : Тверской государственный университет. – Текст : непосредственный.

240. Швецова, Ю. О. Методика формирования системы экстралингвистических знаний при обучении студентов вуза устному переводу : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Швецова Юлия Олеговна ; Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2012. – 228 с. – Текст : непосредственный.

241. Швецова, Ю. О. Психологический компонент устной переводческой деятельности / О. Ю. Швецова. – Текст : электронный // Мир науки. – 2018. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN518.pdf> (дата обращения: 31.01.2021)

242. Шейпак, С. А. Формирование социокультурной и социолингвистической компетенции при обучении русскому языку арабских учащихся / С. А. Шейпак. – Текст : непосредственный. // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – С. 94–103.

243. Широкова, Н. Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Широкова Наталия Николаевна : Российский университет дружбы народов. – Москва, 2017. – 228 с. – Текст : непосредственный.

244. Шмелев, А. Д. Русская языковая модель мира : материалы к словарю / А. Д. Шмелев. – Москва : Язык славянской культуры, 2002. – 224 с. – (Язык. Семиотика. Культура : Малая серия). – Текст : непосредственный.

245. Шрих, М. Арабская национальная идея (XIX–XX века) : специальность 23.00.03 «Политическая идеология и культура» : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Шрих Мхаммад : Российский университет дружбы народов. – Москва, 1995. – 157 с. – Текст : непосредственный.

246. Щукин, А. М. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. М. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 334 с. – Текст : непосредственный.

247. Щукин, А. Н. Методика обучения иностранным языкам : курс лекций / А. Н. Щукин; Университет Российской академии образования. – Москва : Издательство УРАО, 2002. – 285, [1] с. : ил., табл. – Текст : непосредственный.

248. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск.: Издательство РБИУ, 2010. – 317 с. – Текст : непосредственный.

249. Яшина М. Г. Методика исследования культурно-маркированной лексики / М.Г. Яшина.– Текст : непосредственный. // Вестник московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. №3. – 2009. – С. 192–198.

250. Berry John W. Immigration, Acculturation, and Adaptation // Applied Psychology. – January 1997. – Vol. 46, Issue 1. – Pp. 5–34.

251. Dewey, J. The School and Society (1899) / J. Dewey: The Middle Works. 1899–1924. Vol. 1 ; edited by A. Boydston // Carbondale : Southern Illinois University Press, 1976. – P. 81. – Текст : непосредственный.

252. Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global education monitoring report, 2016. UNESCO. – 2017. – 535 p. – Текст : непосредственный.

253. Gudykunst, W. B. Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures / W. B. Gudykunst, T. Nishida. – Текст : непосредственный // International Journal of Intercultural Relations. – 2001. – Т. 25. – № 1. – P. 55–71.

254. Hall, E. Beyond Culture. New York / E. Hall. – Doubleday, 1976. – 316 p. UNESCO : Accountability in education : meeting our commitments global education monitoring report. – Paris, 2017. – № 8. – 487 p. – Текст : непосредственный.

255. Haslett, B. Communication, strategic action on context / B. Hilsdale. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987. – 287 p. – Текст : непосредственный.

256. Henze J. Current Research on Chinese Students Studying Abroad / J. Henze, J. Zhu // Research in Comparative and International Education. – 2012. – Vol. 7 – № 1. – P. 90-99. – Текст : непосредственный.

257. Hirsh, E.D. Jr. Cultural Literacy: what Every American Needs to Know / D. Hirsh. – Boston : Houghton Mifflin, 1987. – XVII. – 251 p. – Текст : непосредственный.

258. Lasswell, H. D. The Structure and Function of Communication in Society / H. D. Lasswell. – Текст : непосредственный // *iletişim kuram ve araştırma dergisi*. – 2007. – Sayı 24. Kış-Bahar. – P. 215-228.

259. Lasswell, H. D. Political communication : The publ. lang. of polit. elites in India a. the United States / H. D. Lasswell. – New York etc. : Holt, Rineharta. Winston, cop, 1969. – 312 p. – Текст : непосредственный.

260. Oksaar, E. Models of competence in bilingual interaction / E. Oksaar. – Текст : непосредственный // *Sociolinguistic Studies in Language Contact* / Edited by: William Mackey and Jacob Ornstein. De Gruyter Mouton 1979. – P. 99–116.

#### **Учебники и учебные пособия**

261. Антонова, В. Е. Дорога в Россию. Учебник русского языка. Первый уровень / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – Москва : Златоуст, 2020. – 200 с. – Текст : непосредственный

262. Дворкина, Е. А. Нефтегазовое дело. / Е. А. Дворкина, Ю. Д. Полякова, Е.Ю. Гусева. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2022. – 96 с. – Текст : непосредственный

263. Ермакова, Е. В. О нефти по-русски. Учебный комплекс по обучению языку специальности (нефтегазовый профиль). Книга для студентов / Е.В. Ермакова, О. В. Константинова, А. А. Муравьева. – Москва: Русский язык. Курсы, 2011. – 120 с. – Текст : непосредственный

264. Макова, М.Н., Ускова О.А. В мире людей. Выпуск 2: Аудирование. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ-3) / М. Н. Макова, О. А. Ускова. – Москва : Златоуст, 2019. – 248 с. – Текст : непосредственный

265. Мозелова, И. В. Новый сувенир. Русский язык для иностранцев. Уровень В2. Москва : Mozi-House, 2022. – 184 с. – Текст : непосредственный

266. Политова, Л. В., Рыбакова И. Я., Миллер Л. В. Жили-Были. 28 уроков русского языка для начинающих: учебник / Л. В. Политова, И. Я. Рыбакова, Л.В. Миллер. – Москва : Златоуст, 2017. – 153 с. – Текст : непосредственный

267. Чичина, М. О. Россия и мир: не только о нефти и газе: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный / М. О. Чичина, М. И. Беленкова. – Москва : МГИМО-Университет, 2018. – 278 с. – Текст : непосредственный

268. Эрлих, Я. В. Пульс времени. Читаем и обсуждаем новости по-русски / Я. В. Эрлих. – Москва : Русский язык. Курсы, 2018. – 256 с. – Текст : непосредственный

269. Эсмантова, Т. Л. Русский язык: 5 элементов : уровень А2 (базовый) : учебное пособие / Т. Л. Эсмантова. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2019. – 328 с. – Текст : непосредственный

**Фрагмент анкеты анализа адаптационных проблем иностранных обучающихся подготовительного отделения ПНИПУ  
(перевод на китайский язык)**

**彼尔姆国立科研理工大学预科留学生适应度调查问卷**

Уважаемые студенты подготовительного отделения! Мы изучаем проблемы иностранцев, которые приезжают на обучение в Россию, и хотим помочь их решить. Просим вас ответить на несколько вопросов анкеты.

亲爱的预科同学们! 我们正在研究赴俄留学生的一些问题, 并希望能帮忙解决问题。请您回答一下调查问卷中的问题。

**Блок А.  
第一部分**

Ответьте на вопросы о себе:

回答以下问题:

1. Откуда вы? 国籍?	
2. Сколько вам лет? 年龄?	
3. Ваш пол (мужской/женский). 性别? (男/女)	
4. Где вы учились раньше (школа, колледж, университет, институт)? 您以前在哪学习 (初中, 高中, 职校, 大学)?	

**Блок Б.  
第二部分**

На вопросы 5-35 ответьте ДА или НЕТ. Если вы согласны с предложением и эта информация о вас, ответьте ДА. Если информация не о вас, ответьте НЕТ.

5-35题请用«是»或者«否»回答。如果您同意所展示的信息并且该信息与您有关, 请回答«是»; 如果信息与您无关, 请回答«否»。

<b>Вопрос 问题</b>	<b>Да是 / Нет 否</b>
5. Раньше я уже учился в другой стране (не родной). 经在其它国家留学过 (非出生国)。	
6. Я легко разговариваю с русскими людьми, чувствую себя хорошо. 我以轻松与俄罗斯人交流, 并感觉良好。	
7. Когда я разговариваю с русским человеком, то боюсь расстроить его. 当我与俄罗斯人交流时, 我害怕使其不高兴。	
8. Я боюсь разговаривать с сотрудниками университета или общежития. 我害怕与学校或者宿舍的工作人员交流。	

9. У меня нет русских друзей. 我没有俄罗斯朋友。	
10. Я думаю, что в России люди всегда помогут решить иностранцу его проблему. 我认为在俄罗斯的人们总会帮助外国人解决其问题。	

**Блок В.**  
**第三部分**

В вопросах 36-60 выберите один или несколько подходящих вариантов. Если ни один вариант не подходит, предложите свой ответ.

36-60题请选择一个或者多个合适的选项。如果没有合适的选项，请写出您的回答。

40. Бывает ли такое, что другие студенты (российские или иностранные) кажутся вам странным? 经常有俄罗斯或者其他国家的学生让你觉得他们很奇怪吗?	а) да, очень часто; 是的, 经常; б) да, иногда; 是的, 有时候; в) да, но редко; 是的, 但是很少; г) нет 没有
44. Ваши одногруппники для вас ...? 对您来说, 您的同班同学...?	а) друзья; 是朋友; б) не друзья; 不是朋友; в) просто знакомые; 是坏人; г) никто 是陌生人。

**Фрагмент анкеты анализа адаптационных проблем иностранных обучающихся подготовительного отделения ПНИПУ  
(перевод на арабский язык)**

استبيان لتحليل مشاكل الطلاب الاجانب الذين يدرسون

فى القسم التحضيرى فى جامعة البولتيخ التقنية

Уважаемые студенты подготовительного отделения! Мы изучаем проблемы иностранцев, которые приезжают на обучение в Россию, и хотим помочь их решить. Просим вас ответить на несколько вопросов анкеты.

أعزائي طلاب القسم التحضيرى!

نحن ندرس مشاكل الأجانب الذين يأتون للدراسة فى روسيا ويريدون المساعدة فى حلها. نطلب منك الإجابة على عدة أسئلة فى الاستبيان كما موضح.

**Блок А.**



Отвѣтьте на вопросы о себе:

لا تكتب اسمك الأول والأخير. اجب عن هذه الأسئلة عن نفسك:

1. Откуда вы?	من أين أنت؟
2. Сколько вам лет?	كم عمرك؟
3. Ваш пол (мужской / женский)	جنسك (ذكر/أنثى).
4. Где вы учились раньше (школа, колледж, университет, институт)?	أين درست من قبل (مدرسة، كلية، جامعة، معهد)؟

### Блок Б.

На вопросы 5-35 ответьте ДА или НЕТ. Если вы согласны с предложением и эта информация о вас, ответьте ДА. Если информация не о вас, ответьте НЕТ.

بلوك ب.

أجب بنعم أو لا على الأسئلة 5-35. إذا وافقت على السؤال وكانت هذه المعلومات عنك، أجب بنعم. إذا كانت المعلومات ليست عنك، أجب بـ لا.

Вопрос سؤال	Да/Нет نعم / لا
5. Раньше я уже учился в другой стране (не родной). لقد درست بالفعل في بلد آخر (ليس موطني الأصلي).	
6. Я легко разговариваю с русскими людьми, чувствую себя хорошо. أتحدث بسهولة مع الشعب الروسي، واثق من نفس .	
7. Когда я разговариваю с русским человеком, то боюсь расстроить его. عندما أتحدث مع شخص روسي، أخشى أن أزعجه.	
8. Я боюсь разговаривать с сотрудниками университета или общежития. أخشى التحدث إلى موظفي الجامعة أو السكن.	
9. У меня нет русских друзей. ليس لدي أصدقاء روس.	
10. Я думаю, что в России люди всегда помогут решить иностранцу его проблему. أعتقد أن الناس في روسيا سوف يساعدون دائماً الأجانب في حل مشكلاتهم.	

### Блок В.

بلوك ب.

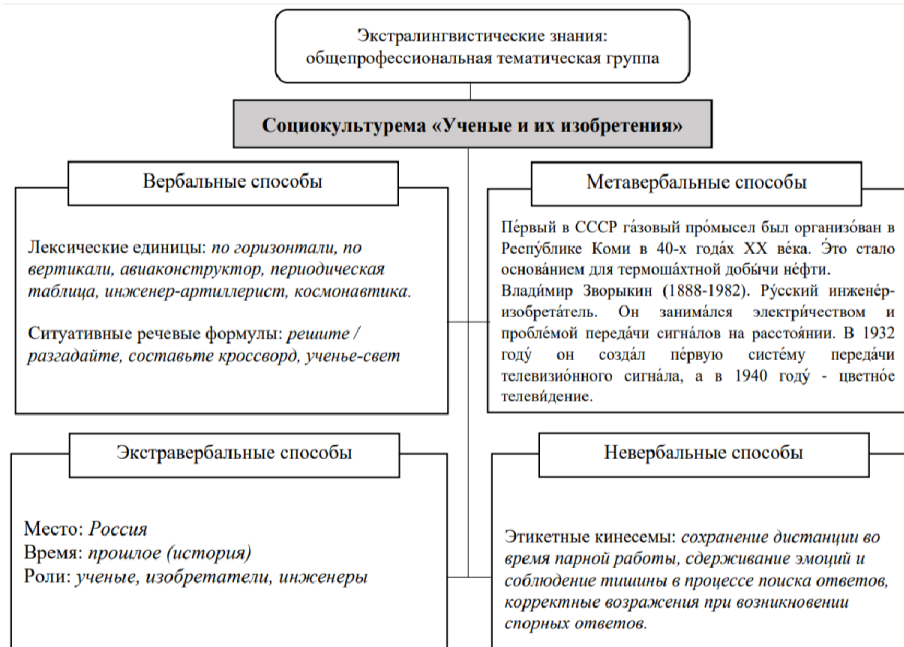
В вопросах 36-60 выберите один или несколько подходящих вариантов. Если ни один вариант не подходит, предложите свой ответ.

بالنسبة للأسئلة من 36 إلى 60، حدد واحدًا أو أكثر من الأسئلة التي تنطبق. إذا لم ينطبق أي من الخيارات، فاقتراح إجابتك.

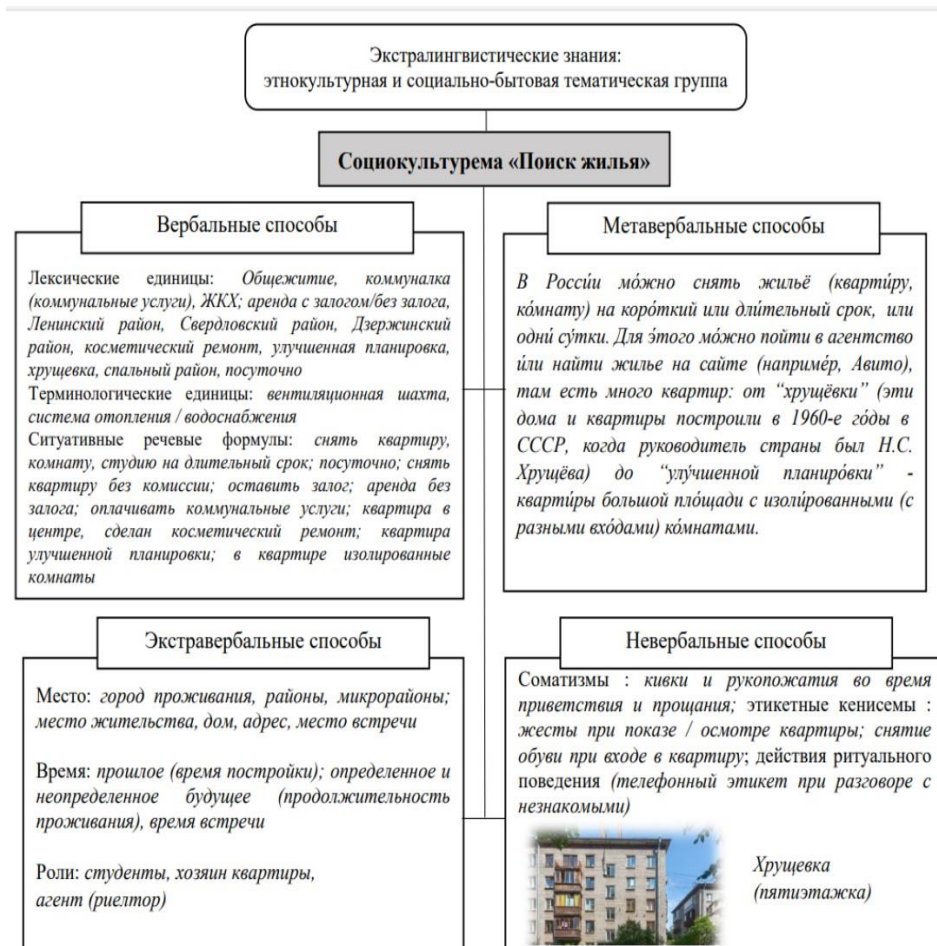
<p>40. Бывает ли такое, что другие студенты (российских или иностранных) кажутся вам странным? هل يحدث أن يبدو الطلاب الآخرون (الروس أو الأجانب) غريبين بالنسبة لك؟</p>	<p>а) да, очень часто; ب) да, иногда в) да, но редко г) нет</p> <p>أ) نعم، في كثير من الأحيان؛ ب) نعم، في بعض الأحيان؛ ج) نعم، ولكن نادراً؛ د) لا</p>
<p>44. Ваши одногруппники для вас ...?</p>	<p>а) друзья б) не друзья в) просто знакомые г) никто</p> <p>أ) أصدقاء؛ ب) ليس أصدقاء؛ ج) الناس المألوفين د) لا أحد</p>

## Карты социокультурем

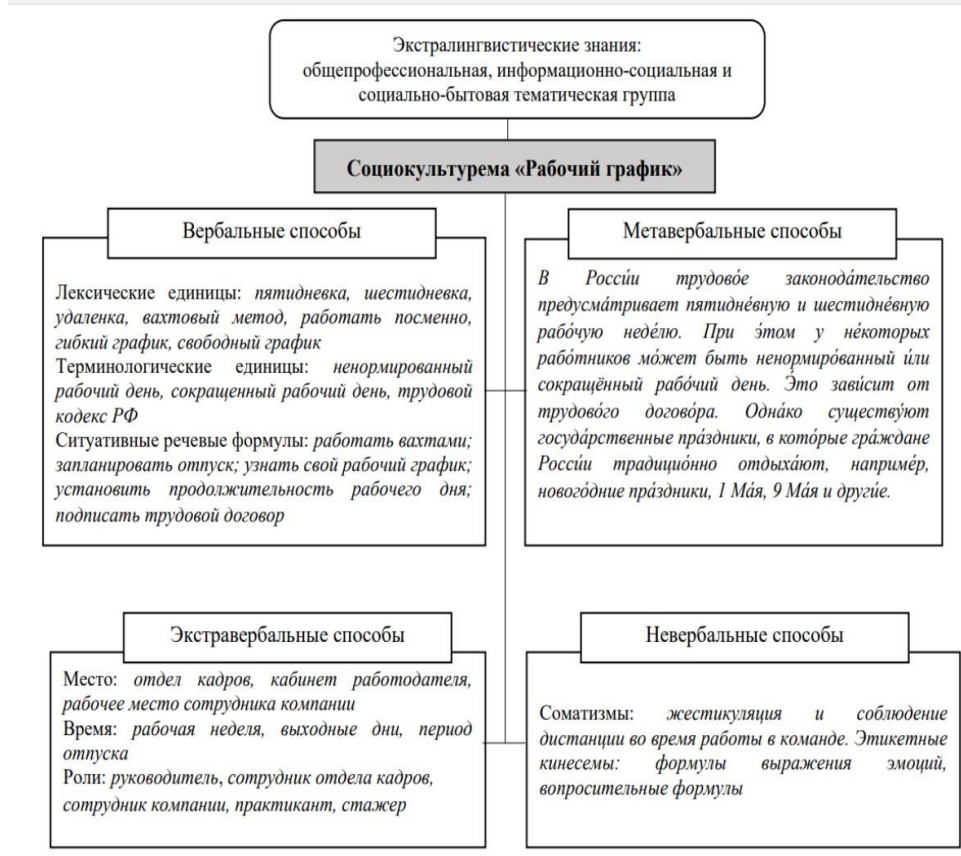
### 1. Карта социокультуремы «Ученые и их изобретения»



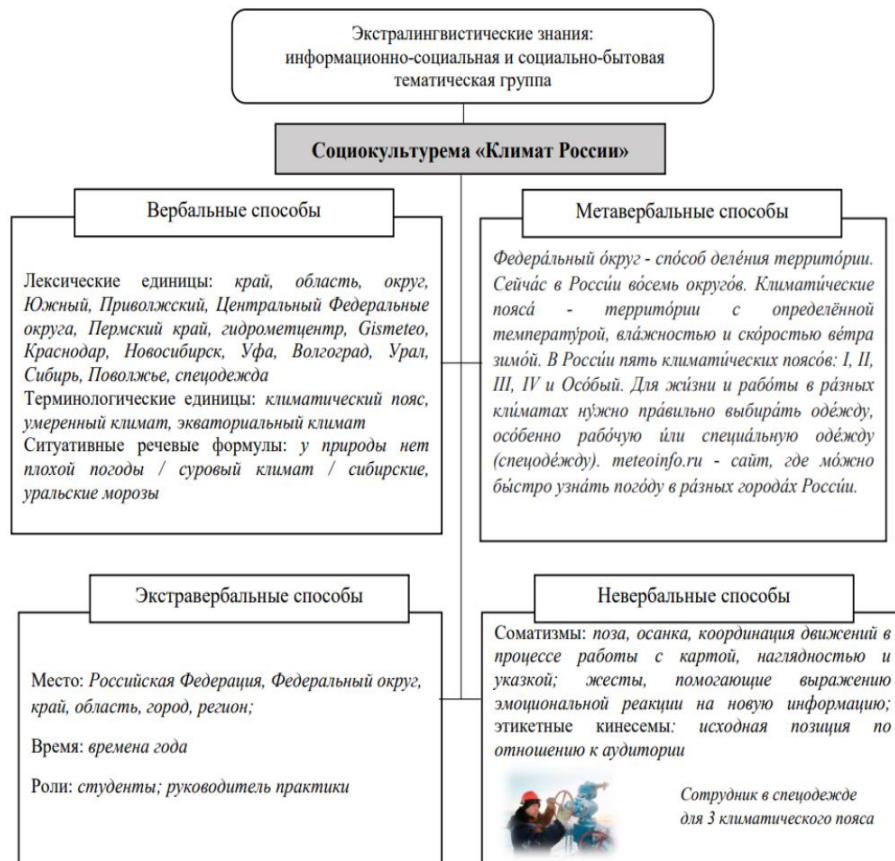
### 2. Карта социокультуремы «Поиск жилья»



## 3. Карта социокультуремы «Рабочий график»



## 4. Карта социокультуремы «Климат России»



## 5. Карта социокультуремы «Уникальные месторождения»



## 6. Карта социокультуремы «Поздравительная открытка»





## 7. Карта социокультуремы «Месторождения нефти и газа»



## 8. Карта социокультуремы «Сборы в экспедицию»



## 9. Карта социокультуремы «Иван Губкин»



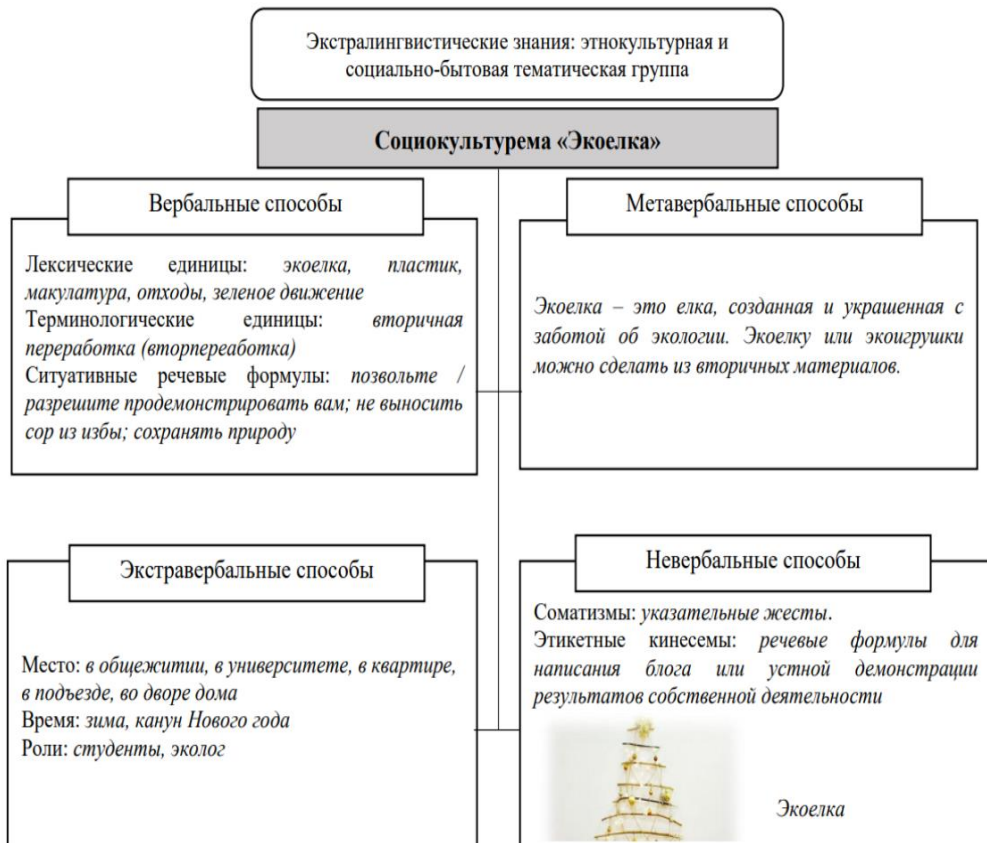
## 10. Карта социокультуремы «Спортивные секции»



## 11. Карта социокультуремы «Анкета абитуриента»



## 12. Карта социокультуремы «Экоелка»





## 13. Карта социокультуремы «Робот-помощник»



## Примеры контрольно-измерительных материалов для определения уровня экстралингвистических знаний иностранных обучающихся

### I. Фрагмент теста входного тестирования (предвузовский этап)

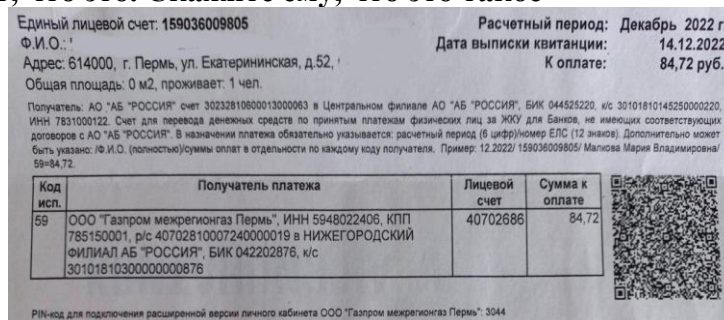
#### 1. Где могут отдыхать студенты, если они хотят:

1. заниматься спортом	а) в шахматном клубе ПНИПУ
2. играть в театральном кружке	б) в клубе «Политехник»
3. кататься на коньках	в) в секции «Солнечная радуга»
4. играть в шахматы	г) на катке «Трудовые резервы»

**2. На прошлой неделе в ПНИПУ приехали новые иностранные студенты. Они еще не знают, где найти информацию для решения некоторых проблем. Помогите им.**

1. Хо Юэ: «Где можно найти информацию об аренде комнат?»
2. Нгуен Чанг: «Где я могу найти квартиру в Перми?»
  - а) сайт ПНИПУ
  - б) сайт Авито-Пермь
  - в) сайт туристической фирмы
  - г) сайт университета

**3. Ваш друг снимает квартиру. В почтовом ящике он нашел документ, но не знает, что это. Скажите ему, что это такое**



- а) чек за продукты
- б) договор на обучение
- в) квитанция для оплаты коммунальных услуг
- г) объявление

#### 4. Где можно получить высшее образование в России

- а) в университете, институте, академии;
- б) в колледже, школе, детском саду;
- в) на подготовительных курсах;
- г) на занятиях с репетитором

#### 5. Какие факультеты есть в ПНИПУ?

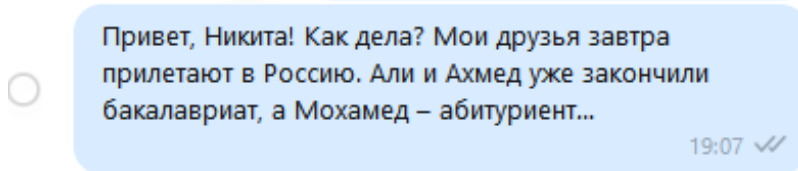
- а) горно-нефтяной
- б) строительный
- в) металлургический
- г) туристического сервиса

## II. Фрагмент теста итогового тестирования (предвузовский этап)

1. Как по-другому называется праздник Татьянин день?

- а) день переводчика
- б) день инженера
- в) день студента
- г) день учителя

2. Прочитайте смс-сообщение молодого человека из Ирака.



Ответьте на вопрос: кто будет впервые получать высшее образование?

- а) Али и Ахмед
- б) Мохамед
- в) Никита
- г) никто

3. Назовите факультеты, которые есть в ПНИПУ?

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_

Где вы нашли информацию, чтобы ответить на вопрос?

\_\_\_\_\_

4. На какой форме обучения могут учиться иностранные студенты из Ирака, Египта, Сирии, Китая в ПНИПУ?

- а) на очной форме
- б) на очно-заочной форме
- в) на заочной форме
- г) на любой форме

5. Мароканец Рахман предпочитает теплый климат и солнечную погоду. Он не может переносить мороз и холодный сильный ветер. В каком регионе России вы посоветуете Рахману выбрать университет?

- а) в Санкт-Петербурге
- б) в Краснодарском крае
- в) в Оймяконе
- г) в Якутске

## III. Фрагмент теста входного тестирования (вузовский этап)

1. Когда отмечают День Российской науки?

- а) 1 сентября
- б) 8 февраля
- в) 7 апреля
- г) 12 июня

**2. Что в России называют «черным золотом»?**

- а) каменный уголь
- б) гранит
- в) нефть
- г) железная руда

**3. Какая российская компания не работает в нефтегазовой отрасли?**

- а) «Сургутнефтегаз»
- б) «Сахалин Энерджи»
- в) «Ямал СПГ»
- г) «Агроторг»

**4. Какого оборудования нет на рисунке в наборе инструментов геолога?**

- а) газовая горелка
- б) геологический молоток
- в) горно-геологический компас
- г) защитные очки



**5. Чем занимается компания Promobot?**

- а) производит оборудование для нефтегазовой отрасли
- б) производит роботов
- в) разрабатывает новые нефтяные месторождения
- г) проводит повышение квалификации инженеров-нефтяников

**IV. Фрагмент теста итогового тестирования (вузовский этап)**

**1. Когда в России отмечают День геолога**

- а) 1 сентября
- б) 8 февраля
- в) 7 апреля
- г) 12 июня

**2. Во времена своего правления Петр I послал в Ухту человека, чтобы исследовать обнаруженный там нефтяной ключ. Какая профессия была у этого человека?**

- а) геолог
- б) аптекарь
- в) географ
- г) бурильщик

**3. Кто первый определяет, где находится нефть?**

- а) геологоразведчик
- б) мастер
- в) бурильщик
- г) техник

**4. Соедините название месторождения и страну:**

Самотлор	Тахэ	Западная Курна	Верхний Закум
а) Ирак	б) Россия	в) ОАЭ	г) Китай

**5. Укажите модели роботов Promobot V.4 и ROBO-C**

Функции роботов	 <b>ROBO-C</b>	 <b>Promobot V.4</b>
Общение, ответы на вопросы	+	+
Знание языков		
Запоминание лиц		
Трансляция материалов на дисплее		
Свободное передвижение		
Построение карты помещения		
Подключение к внешним системам и сервисам		

**V. Пример коммуникативной задачи (предвузовский этап)**

Проект «Я поступаю в Политех»

Коммуникативная задача: Подать документы в приемную комиссию вуза

Формулировка: *Вам нужно заполнить анкету абитуриента горно-нефтяного факультета. В аудитории кроме вас находятся: российский студент, иностранный студент из другой страны, сотрудница университета, декан. Попробуйте сами заполнить анкету, или обратитесь за помощью. К кому вы обратитесь за помощью? Что вы скажете?*

**Анкета иностранного абитуриента горно-нефтяного факультета ПНИПУ**

Вопрос	Поле для ответов
<b>Личная информация</b>	
Фамилия	
Имя	
Отчество (при наличии)	
Дата рождения	
Пол	
Гражданство	

Ваш адрес, номер телефона	
Уровень образования	- Основное общее / Среднее общее / Среднее профессиональное / Высшее (бакалавриат / специалитет / магистратура)
Владение иностранным языком	- Русский язык - Английский язык - Другой язык _____
Документ об образовании (наименование документа / дата выдачи)	
<b>Информация об обучении</b>	
Факультет	- Горно-нефтяной
Уровень образования	Бакалавриат / Специалитет
Направление	- Технологические машины и оборудование - Техносферная безопасность - Нефтегазовое дело - Прикладная геодезия - Технология геологической разведки - Горное дело - Физические процессы горного или нефтегазового производства - Нефтегазовая техника и технологии
Форма обучения	- Очная / Очно-заочная / Заочная
<b>Информация о проживании</b>	
Проживание во время обучения	- Общежитие на ул. Мира - Кампус ПНИПУ - Съемное жилье
Наличие медицинских документов	- Справка об отсутствии ВИЧ - Справка формы 086У - Флюорография



**Фрагмент авторского пособия  
«Я поступаю в Политех: учебно-методическое пособие для изучающих  
русский язык как иностранный»**

**Раздел 1. Готовлю документы абитуриента**

*Дорогие слушатели подготовительного отделения!*

*Сейчас вы узнаете:*

- *Кто такой абитуриент.*
- *Какие документы нужны для поступления в университет.*
- *Где можно получить нужные для поступления документы.*

**1.1. Кто такой абитуриент?**

**Задание 1.** Прочитайте рассказы Антона, Никиты и Сергея о себе. Скажите, кто из них еще школьник, кто еще абитуриент, а кто уже студент? Почему?

		
<i>Антон</i>	<i>Никита</i>	<i>Сергей</i>
<i>Меня зовут Антон, и мне 12 лет. Сейчас я учусь в школе.</i>	<i>Меня зовут Никита, мне 18 лет. Я недавно закончил школу и хочу поступить в университет. Сейчас я выбираю университет и факультет.</i>	<i>Меня зовут Сергей, и мне 20 лет. Я учусь в Политехе на третьем курсе. Мне очень нравится мой университет.</i>

**Задание 2.** Спросите у ваших одноклассников, есть ли в их семье школьники, студенты и абитуриенты?





## Справка о внедрении

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования

**«Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет»  
(ПНИПУ)**

614990, Пермский край, г. Пермь, Комсомольский проспект, д. 29.  
Тел.: 8(342) 219-80-67. Факс: 8(342) 219-89-27  
E-mail: [rector@pstu.ru](mailto:rector@pstu.ru); <http://www.pstu.ru>

### СПРАВКА

о внедрении результатов диссертационного исследования

Настоящим подтверждаем, что в период с 2018 г. по 2022 г. на базе Подготовительного отделения для иностранных граждан (ПОИГ) (с 01.09.2022 Учебный центр русского языка и дополнительной подготовки (УЦ РЯДП)) ФГАУО ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» Ждановой Марией Владимировной проводилась опытно-экспериментальная работа по апробации результатов ее диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Формирование экстралингвистических знаний иностранных обучающихся политехнического вуза в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки».

В ходе аудиторной и внеаудиторной работы по дисциплинам «Русский язык как иностранный», «Научный стиль речи» Ждановой М.В. проверялась разработанная ею технология формирования экстралингвистических знаний, проводились социокультурные профессионально-ориентированные проекты, что способствовало расширению общего кругозора, развитию коммуникативной компетенции, активизации профессиональной ориентации, социокультурной и академической адаптации иностранных обучающихся из поликультурных групп ПОИГ.

Заместитель директора УЦ РЯДП

Е.В. Иванова



Сертифицировано  
«РУССКИМ РЕГИСТРОМ»